

## AVIS

		Ce document a été numérisé par la Division de la gestion des documents et des archives de l'Université de Montréal.			
--	--	---	--	--	--

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

## NOTICE

This document was digitized by the Records Management & Archives Division of Université de Montréal.

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

**Université de Montréal**

**Les rôles des directeurs d'école de troisième cycle fondamental et  
secondaire publique du Département de l'Artibonite (Haïti)**

**par**

**Rigaud Louis**

**Département d'administration et fondements de l'éducation  
Faculté des sciences de l'éducation**

**Mémoire présenté en vue de l'obtention  
du grade de Maîtrise ès art (M.A)  
en administration de l'éducation**

**Décembre 2008**

**© Rigaud Louis, 2008**



## SOMMAIRE

Le gouvernement haïtien a adopté en 1998 le plan national de l'éducation et de la formation (PNEF). Ce plan accorde une place importante à l'amélioration de la qualité de l'éducation. Curieusement, il ne fait pas état des rôles exercés par les directeurs d'écoles qui sont pour la plupart des professeurs ayant obtenu une promotion administrative. Ces directeurs ne reçoivent que très peu de formation et leur travail est guidé par un manuel de gestion paru en 1987 et réédité en 2001. Ce manuel ne tient pas compte de l'évolution du système éducatif haïtien et présente peu de détails sur les différents rôles des directeurs. Sachant que plusieurs études démontrent qu'une bonne gestion des établissements scolaires a un impact positif sur la qualité de l'éducation, il est pertinent de répondre à la question suivante : Quels sont les rôles d'un directeur d'école de troisième cycle fondamental et secondaire publique en Haïti ?

Notre objectif était d'identifier les différents rôles exercés par les directeurs d'école haïtiens de nos jours, dans la perspective d'aider éventuellement à remanier le manuel de gestion de ces écoles, de même qu'à ultimement guider l'élaboration d'un référentiel de compétences des directeurs d'école haïtiens. À cette fin, nous avons utilisé comme cadre de référence les 15 rôles des directeurs identifiés par Brassard *et al.* (1986) dans leur recherche au Québec. Ces rôles ont été déterminés à partir des activités menées par les directeurs.

Sur le plan méthodologique, une version adaptée du questionnaire de Brassard *et al.* (1986) a été soumise aux 40 directeurs d'école de troisième cycle fondamental et de lycée en poste dans le Département de l'Artibonite. Ce questionnaire met en exergue les activités que mènent les directeurs d'école et celles qu'ils considèrent importantes en termes de fréquence et de proportions de temps. 27 directeurs ont répondu au questionnaire, soit un taux de participation de 67,5 %. Les données du questionnaire ont été traitées par le biais du logiciel SPSS pour Windows.

Les résultats de cette recherche suggèrent que les directeurs d'établissement scolaire artibonitiens exercent effectivement à des degrés divers les 15 rôles de Brassard *et al.* (1986). Trois rôles émergent comme les plus exercés à savoir, les rôles de subordonné, de porte parole et de contrôleur. Quant au temps consacré aux activités d'interaction, les activités avec la communauté-école absorberaient davantage le temps des directeurs que les autres activités. Pour les rôles de gestion, les résultats indiquent que les directeurs passent beaucoup plus de temps à exercer le rôle de leader. En ce qui concerne l'exercice des 15 rôles pour un fonctionnement efficace de leur école, les directeurs souhaiteraient leur accorder tous davantage d'importance. Les trois rôles identifiés ci-dessus comme les plus exercés seraient, dans un ordre un peu différent, les plus importants à cet égard suivant les dires des directeurs.

Par ailleurs, les résultats de cette recherche rejoignent ceux de plusieurs autres études réalisées à travers le monde. Cependant, ils se démarquent de certaines autres qui relèvent que le leadership pédagogique devrait être le premier rôle à jouer par les directeurs d'école. De plus, ils vont à l'encontre des observations de Mintzberg (1979) sur le temps alloué par les directeurs aux activités d'interaction et aux rôles de gestion.

Mots-clés : Rôle; rôles : directeur, directeur d'école et établissement; activité; cycle fondamental; écoles secondaires; Haïti.

## ABSTRACT

The government of Haiti adopted the National Plan of Education and Training (PNEF) in 1998. Improving the quality of education is a key component of this plan. Curiously, it does not say anything about the roles of principals, most of whom are teachers who have benefitted from an administrative promotion. These principals receive limited preparation for this position and their work is guided by a handbook of management published in 1987 and republished in 2001. This handbook does not take the evolution of the Haitian education system into account and is not very specific about the various roles of the school principals. Given that several studies show that a good management of schools has a positive impact on the quality of education, it is relevant to answer the following question: What are the roles of a principal of a public primary, middle and secondary school in Haiti?

Our objective was to identify the various roles exercised by Haitian school principals nowadays, with the aim of possibly contributing to revising the handbook of management of these schools, and ultimately guiding the development of a set of competences for Haitian school principals. For this purpose, we used as frame of reference the 15 roles of school directors identified by Brassard *et al.* (1986) in their research in Quebec. These roles were determined on the basis of the activities undertaken by the directors.

On the methodological level, an adapted version of Brassard *et al.*'s questionnaire was submitted to the current 40 school directors in the department of Artibonite. This questionnaire presents the activities that school principals carry out and those they consider important in terms of frequency and time allocation. 27 principals completed to the questionnaire, which means a 67,5 % response rate. The data thus gathered were processed and analyzed using SPSS for Windows.

The results of this research suggest that the school principals in Artibonite exercise to differing degrees the 15 roles identified by Brassard *et al* (1986). Three roles emerged as the most exercised, namely the roles of subordinate, of spokesperson and of controller. As for the time devoted to the activities involving interaction, the activities with the school community appear to absorb the time of the principals more than the other activities. For the management roles, the results indicate that the principals spend much more time exercising the role of leader. With regard to the exercise of the 15 roles for an effective functioning of their school, the participating principals wish to attach more importance to all of them. The three roles identified above as the most exercised stand, in a slightly different order, as the most important in this respect, according to the principals.

In addition, the results of this research converge with those of several other studies carried out throughout the world. However, they diverge from the results of a few other studies that report pedagogical leadership should be the first role to be played by principals. Moreover, they contradict Mintzberg's (1979) remarks about the time principals allocate to the activities involving interaction and to management roles.

Keywords : Role; principal; director; school directors; activity; middle and secondary school; Haïti.

## TABLES DES MATIERES

SOMMAIRE .....	III
ABSTRACT .....	V
LISTE DES TABLEAUX .....	XI
LISTE DES FIGURES .....	XIII
LISTE DES SIGLES .....	XIV
REMERCIEMENTS.....	XV
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 - PROBLÉMATIQUE .....	4
1.1 Contexte de la recherche .....	5
1.1.1 Brève présentation de la République d'Haïti .....	5
1.1.2 Le Département de l'Artibonite.....	6
1.2 Aperçu général du système éducatif haïtien .....	7
1.2.1 L'organisation de l'enseignement.....	7
1.2.2 La gestion du système de l'éducation .....	9
1.2.3 La formation des personnels enseignant et d'encadrement (ou de gestion) du système.....	10
1.3 Portrait de l'école haïtienne dans l'Artibonite .....	11
1.4 Problème de recherche .....	13
1.5 Question de recherche.....	17
1.6 Objectif de recherche .....	18
1.7 Importance et pertinence de la recherche.....	18

CHAPITRE 2 - CADRE CONCEPTUEL.....	20
2.1 Concept de rôle.....	21
2.1.1 Types de rôles .....	23
2.2 Concepts connexes.....	25
2.2.1 Le concept de fonction.....	25
2.2.2 Le concept de tâche.....	27
2.2.3 Le concept d'activité.....	28
2.3 Évolution des rôles des directeurs d'écoles .....	28
2.3.1 Le rôle des directeurs d'école durant la révolution industrielle.....	31
2.3.2 Le rôle des directeurs d'école depuis la révolution postindustrielle.....	34
2.4 Conclusion .....	42
CHAPITRE 3 - MÉTHODOLOGIE.....	43
3.1 Choix de la méthodologie.....	44
3.2 Instruments de collecte des données.....	44
3.2.1 Justification du questionnaire comme technique de cueillette de données .....	44
3.2.2 Méthode de construction du questionnaire de Brassard <i>et al.</i> (1986).....	45
3.2.3 Adaptation et description du questionnaire .....	46
3.3 Participants de la recherche.....	48
3.4 Administration du questionnaire et description des répondants .....	49
3.5 Méthode d'analyse des données .....	51
CHAPITRE 4 ANALYSE DES DONNÉES .....	53
4.1 Résultats relatifs à l'identification des rôles effectifs et des rôles efficaces .....	54
4.1.1 Porte-parole .....	57
4.1.2 Leader.....	60
4.1.3 Subordonné .....	62
4.1.4 Agent de liaison .....	64



4.1.5	Animateur pédagogique .....	67
4.1.6	Contrôleur .....	69
4.1.7	Négociateur.....	71
4.1.8	Organisateur de la vie étudiante .....	73
4.1.9	Symbole .....	75
4.1.10	Intégrateur.....	77
4.1.11	Agent de changement.....	79
4.1.12	Distributeur de ressources et intendant.....	80
4.1.13	Gestionnaire du personnel .....	83
4.1.14	Promoteur .....	85
4.1.15	Maître de salle .....	87
4.2	Écarts entre les rôles efficaces et les rôles effectifs.....	94
4.3	Temps consacré par les directeurs aux activités d'interaction et aux rôles de gestion.....	95
4.3.1	Temps consacré aux activités d'interaction et aux activités solitaires.....	96
4.3.1.1	Activités d'interaction avec les enseignants .....	97
4.3.1.2	Activités d'interaction avec les élèves .....	98
4.3.1.3	Activités d'interaction avec les collègues .....	99
4.3.2	Temps consacré aux rôles de gestion.....	101
CHAPITRE 5 DISCUSSION.....		105
5.1	Synthèse des résultats.....	106
5.2	Discussion des résultats relatifs aux rôles .....	107
5.2.1	Discussion des résultats relatifs aux rôles effectifs .....	107
5.2.2	Discussion des résultats relatifs aux rôles perçus comme efficaces.....	109
5.3	Discussion des résultats relatifs au temps consacré aux activités d'interaction et aux activités solitaires.....	110
5.4	Discussion des résultats relatifs au temps consacré aux rôles de gestion .....	112
5.5	Utilité des résultats pour un remaniement du MGLR.....	114

5.6 Les limites de la recherche .....	115
CONCLUSION .....	117
BIBLIOGRAPHIE .....	122
ANNEXE A - Enquête auprès des directeurs du Département de l'Artibonite .....	X
ANNEXE B - Lettre de présentation .....	XXVI
ANNEXE C - Formulaire de consentement .....	XXVIII
ANNEXE D - Questionnaire sur les rôles des directions d'écoles Brassard <i>et al.</i> (1986).....	XXXII
ANNEXE E - Résultat des 117 questions de la première partie du questionnaire .....	XLVII
ANNEXE F - Tableaux des résultats.....	LV

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau I	Description géographique du Département de l'Artibonite .....	7
Tableau II	Fonctions et tâches des directeurs selon le MGLR (2001) .....	16
Tableau III	Synthèse des rôles des directeurs d'école à partir de Brassard <i>et al.</i> (1986) .....	36
Tableau IV	Répartition des répondants suivant les données sociodémographiques .....	51
Tableau V	Résultats pour les rôles effectifs (rôles exercés actuellement) et les rôles efficaces .....	55
Tableau VI	Résultats pour les rôles effectif et efficace de porte-parole .....	58
Tableau VII	Résultats pour les rôles effectif et efficace de leader .....	61
Tableau VIII	Résultats pour les rôles effectif et efficace de subordonné .....	63
Tableau IX	Résultats pour les rôles effectif et efficace d'agent de liaison .....	65
Tableau X	Résultats pour les rôles effectif et efficace d'animateur pédagogique .....	68
Tableau XI	Résultats pour les rôles effectif et efficace de contrôleur .....	70
Tableau XII	Résultats pour les rôles effectif et efficace de négociateur .....	72
Tableau XIII	Résultats pour les rôles effectif et efficace d'organisateur de la vie étudiante .....	74

Tableau XIV	Résultats pour les rôles effectif et efficace de symbole.....	76
Tableau XV	Résultats pour les rôles effectif et efficace d'intégrateur .....	78
Tableau XVI	Résultats pour les rôles effectif et efficace d'agent de changement.....	80
Tableau XVII	Résultats pour les rôles effectif et efficace de distributeur de ressources et intendant .....	82
Tableau XVIII	Résultats pour les rôles effectif et efficace de gestionnaire du personnel .....	84
Tableau XIX	Résultats pour les rôles effectif et efficace de promoteur.....	86
Tableau XX	Résultats pour les rôles effectif et efficace de maître de salle.....	88
Tableau XXI	Écarts entre les rôles efficaces et les rôles dits effectifs .....	94
Tableau XXII	Pourcentage de temps consacré aux activités d'interaction et aux activités solitaires dans une semaine normale de travail par les directeurs .....	96
Tableau XXIII	Pourcentage de temps consacré par les directeurs aux divers rôles de gestion dans une semaine normale de travail .....	102

## LISTE DES FIGURES

Figure 1	Rang de chacun des rôles .....	91
Figure 2	Résultats comparatifs des rôles effectifs .....	92
Figure 3	Résultats comparatifs des rôles perçus comme efficaces .....	93
Figure 4	Rang des activités d'interaction des directeurs compte tenu du pourcentage de temps consacré à les mener dans une semaine	101
Figure 5	Rang des rôles de gestion compte tenu du pourcentage de temps hebdomadaire .....	104

## LISTE DES SIGLES

CSE	Conseil supérieur de l'éducation
EFA	École fondamentale d'application
ENI	École Normale d'Instituteur
MENFP	Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle
MENJS	Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports
MGLR	<i>Manuel de Gestion des Lycées de la République</i>
NAESP	National Association of Elementary School Principals
PARQE	Programme d'appui au renforcement de la qualité de l'éducation
PNEF	Plan National de l'Éducation et de la Formation
UNNOH	Union Nationale des Normaliens Haïtiens

## REMERCIEMENTS

Qu'il nous soit permis pour commencer d'adresser nos remerciements à nos directeurs de recherche. D'abord, à Madame Roseline Garon, notre directrice de recherche, qui nous a fortement encadré pendant toute la durée de notre scolarité. Ensuite à Monsieur Martial Dembélé, notre co-directeur, qui n'a jamais cessé de nous encourager à tenir le coup. Madame et Monsieur, la justesse de vos conseils et de vos observations, vos grandes qualités professionnelles et humaines, votre disponibilité sans pareil et votre souci du travail bien fait nous ont beaucoup stimulé à la réalisation de ce mémoire. Toute notre vie, nous vous serons reconnaissant.

Nous remercions également le personnel enseignant et non enseignant du Département d'administration et fondements de l'éducation de la Faculté des sciences de l'éducation qui ont conjugué leur effort pour faciliter notre parcours. En particulier, nous pensons aux professeurs Jean-Guy Blais et Marc-André Deniger qui, parallèlement à nos directeurs, nous ont permis d'avancer dans le processus de notre recherche et à Madame Lucie Lefrancois, technicienne en gestion des dossiers étudiants, qui nous rappelle toujours les dates à ne pas manquer.

Nous adressons en outre nos remerciements à tous les amis étudiants que nous avons rencontrés au département. Nous disons un merci spécial à David D'Arrisso qui, de temps en temps, nous envoie de très bons textes à lire et qui nous encourage à consulter certaines études ayant un lien de près avec notre recherche. Nous disons également merci à Luc Diarra, Patrick Christophe et Jean-Robert Jacques avec qui nous discutons assez souvent et qui nous ont toujours remonté le moral à chaque fois que le besoin se faisait sentir.

Notre gratitude s'adresse à Madame Éveline Prévillon, du Consulat Général d'Haïti à Ottawa, qui nous a permis d'avoir une bourse d'exemption pendant trois

années au Québec (Canada). Sans cette bourse, il nous aurait été vraiment impossible de payer nos études à l'Université de Montréal.

Nous témoignons notre reconnaissance à tous ceux qui nous ont aidé sur le terrain. En particulier, nous remercions les responsables de la coordination de l'Union Nationale des Normaliens Haïtiens (UNNOH), le directeur départemental de l'éducation du Département de l'Artibonite, l'ensemble des inspecteurs, les directeurs et tous les amis (Mesdames Carlo Coq, Éveline Pierre, etc.) de la direction départementale de l'Artibonite.

Enfin, nos remerciements vont à nos feux parents, Victoire Dérival et Henri Louis qui avaient fortement travaillé pour faire de nous ce que nous sommes aujourd'hui. Nous remercions en outre nos frères et sœurs, Georges Louis, Carlo Louis et Gislaine Louis qui nous ont protégé pendant notre enfance. Reconnaissance, hommage et amour à jamais.



## INTRODUCTION

Les dernières décennies ont été marquées par de vifs débats sur les rôles des écoles compte tenu des évolutions en cours dans nos sociétés. Les spécialistes comme les gens ordinaires sont tous d'accord pour dire que les écoles sont appelées à faire davantage qu'autrefois. Cet état de fait engendre une forte remise en question de l'organisation du travail traditionnel des directeurs d'école. Ces derniers ont un travail plus ardu à accomplir et leur action devient de plus en plus cruciale pour l'amélioration de la qualité de l'éducation. Ils se trouvent obligés à mettre en place de nouvelles pratiques de gestion visant à gérer leur école de manière adaptée. Ainsi, certains concepts comme la « gestion des ressources humaines », la « gestion de la qualité », la « gestion par résultats », et la « délégation des pouvoirs » (*empowerment*) viennent alimenter le jargon contemporain des relations du travail au sein des écoles.

En Haïti, le système éducatif est en mutation depuis plusieurs années, voire depuis des décennies. Au cours des années 1980, des réformes importantes ont été initiées et des débats successifs ont conduit à la formulation d'un plan national de l'éducation en 1998. Malgré tout, le travail que fait véritablement un directeur reste imprécis, surtout quand nous savons que le manuel destiné à guider les directeurs de Lycées est antérieur, d'une part, à ces réformes et, d'autre part, au plan national de l'éducation. Nous connaissons peu de choses à propos des rôles exercés actuellement par les directeurs d'école haïtiens. Il n'existe à notre connaissance aucune étude sur le sujet traitant d'un aspect quelconque des rôles des directeurs d'école en Haïti. Par conséquent, il y a un besoin primordial de connaissances sur les rôles de ces directeurs.

La présente recherche avait ainsi pour objectif d'identifier les rôles des directeurs d'école de troisième cycle fondamental et secondaire publique du Département de l'Artibonite. Pour ce faire, nous avons utilisé une démarche déductive basée sur les données recueillies à partir d'une version adaptée du questionnaire de Brassard *et al.* (1986) qui nous a servi d'instrument de collecte.

Le présent mémoire expose, en cinq chapitres, les différents détails de notre étude. Le chapitre premier précise la problématique de la recherche. Nous y présentons le contexte de la recherche, nous donnons un aperçu du système éducatif haïtien et nous formulons le problème de recherche ainsi que les questions et les objectifs de recherche.

Le deuxième chapitre présente le cadre conceptuel. Dans un premier temps, nous exposons les définitions des concepts clés de cette recherche. Dans un second temps, nous procédons à une recension des écrits pour présenter l'évolution des rôles des directeurs d'école. Puis, nous faisons ressortir les liens existants entre les rôles et les référentiels de compétences.

Le troisième chapitre est consacré à la méthodologie. D'abord, nous présentons notre choix méthodologique puis notre instrument de collecte que nous justifions et décrivons. Ensuite, nous voyons l'administration du questionnaire et la répartition des répondants. Enfin, nous exposons notre méthode d'analyse des données.

Le quatrième chapitre porte sur l'analyse des données. Ce chapitre est divisé en trois sections. La première section présente les résultats relatifs aux rôles, la seconde expose les écarts existants entre les résultats obtenus pour les rôles effectifs et les rôles perçus comme efficaces et la troisième donne le rang des activités menées et des rôles de gestion en fonction du temps alloué au cours d'une semaine de travail des directeurs.

Le cinquième chapitre discute les résultats de l'analyse des données. Dans un premier temps nous faisons une synthèse des résultats. Dans un second temps nous essayons de répondre à nos questions de recherche tout en comparant nos résultats avec ceux obtenus par Brassard *et al.* (1986) et des autres études. Ensuite, nous relevons les limites de la recherche. Finalement, nous présentons la conclusion.

## **CHAPITRE 1**

### **PROBLÉMATIQUE**

La présente recherche porte sur les rôles des directeurs d'école secondaire publique dans le Département de l'Artibonite à Haïti. Dans les lignes qui suivent nous présentons d'abord le contexte de la recherche, ensuite la problématique, les questions et les objectifs de la recherche.

## **1.1 Contexte de la recherche**

### ***1.1.1 Brève présentation de la République d'Haïti***

La République d'Haïti est située au centre des grandes Antilles, entre Cuba au Nord-Ouest, la Jamaïque au Sud-ouest et Porto-Rico à l'Est. Elle occupe le tiers de l'île d'Haïti, la deuxième plus grande île des Caraïbes qu'elle partage avec la République Dominicaine, et s'étend sur une superficie de 27 750 km<sup>2</sup>. En outre, elle est divisée en 10 Départements géographiques et scolaires. Sa capitale est Port-au-Prince située dans le département de l'ouest.

Actuellement Haïti a une population totale estimée à 8 308 504 habitants dont 62,6 % vivent en milieu rural<sup>1</sup>. En 2003, la population féminine totale est estimée à 3 968 990 habitants, soit 50,86 %. La population rurale vit essentiellement d'agriculture et d'élevage. 38,82 % des habitants sont dans la tranche d'âge de 0 à 14 ans, 57,31 % dans la tranche 15-64 ans, et enfin 3,46 % ont 65 ans et plus<sup>2</sup>. L'espérance de vie est de 53,23 ans alors que le taux de mortalité infantile atteint une forte proportion, soit 71,65 pour 1 000 en 2006<sup>3</sup>. Le taux net de scolarisation du fondamental est de 70 % et celui du secondaire avoisine les 20 % (MENJS, 2004).

L'économie de la République d'Haïti est la plus pauvre de l'Amérique. Depuis quelques années, les différents gouvernements ont tenté, sous la pression des grandes institutions financières internationales (Banque Mondiale, Fonds

---

<sup>1</sup> <http://www.populationdata.net/pays/ameriques/haïti.php>. En ligne le 25 avril 2007.

<sup>2</sup> <http://perspective.usherbrooke.ca/bilan/tend/HTI/fr/SP.POP.TOTL.FE.ZS.html>. En ligne le 25 avril 2007.

<sup>3</sup> Idem note 1.

Monétaire International, etc.), plusieurs réformes visant à libéraliser les échanges et à rationaliser les dépenses de l'État. La monnaie nationale est la gourde, qui se divise en 100 centimes. La Constitution reconnaît le créole et le français comme langues officielles.

Sur le plan organisationnel, la République d'Haïti est un pays fortement centralisé quoique la Constitution de 1987 accorde expressément beaucoup d'importance aux collectivités territoriales (section communale, commune et département) et à la décentralisation.

### ***1.1.2 Le Département de l'Artibonite***

L'Artibonite est le département qui nous intéresse dans notre travail. Nous avons choisi ce département pour plusieurs raisons. D'abord, nous connaissons mieux ce département car nous en sommes originaire et nous y avons travaillé pendant plusieurs années. Il nous est familier et nous offre plus de facilités pour mener nos investigations sur le terrain, ce qui est un atout important pour mener une telle recherche. Ensuite, une étude qui cible ce département peut avoir un impact positif sur l'ensemble du pays car ce département a toujours été au devant des luttes pour le changement en Haïti (tous les mouvements sociopolitiques qui ont marqué Haïti au cours de son histoire et en particulier durant les cinq dernières décennies sont partis de cette région). On peut dire que les Artibonitiens sont toujours à l'avant-garde des changements et souhaitent toujours donner le ton aux autres régions du pays.

L'Artibonite est le plus grand des départements géographiques de la république d'Haïti. Il s'agit d'une région essentiellement agricole, divisé en deux grandes sections, le Bas et le Haut Artibonite, avec une superficie de 4 984 km<sup>2</sup> et une population de 1 168 800 habitants. Ce département est limité au nord par les départements du Nord et du Nord-Ouest; au sud par le département de l'Ouest; à l'est par le département du Centre; et à l'ouest par le golf de la Gonâve. L'Artibonite comprend cinq arrondissements divisés en 19 communes et

son chef-lieu est la ville des Gonaïves<sup>4</sup>. Dans le tableau 1 qui suit, nous présentons un ensemble d'informations sur le département.

**Tableau I**  
**Description géographique du Département de l'Artibonite**

Superficie	4,984 km <sup>2</sup>
Chef-lieu	Gonaïves
Population	1 168 800
Rivières	Fleuve Artibonite, rivière d'Ennery, rivière de l'Estère, rivière de Montrouis, rivière la Quinte
Montagnes	La chaîne de Terre-Neuve; le massif des Montagnes Noires, une partie de la chaîne des Mattheux
Arrondissements	I - Gonaïves, communes : Gonaïves, Ennery et L'Estère II - Gros-Morne, communes : Gros-Morne, Terre-Neuve et Anse-Rouge III - Saint-Marc, communes : Saint-Marc, Verrettes et La Chapelle IV - Dessalines, communes : Dessalines, Petite Rivière de l'Artibonite, Grand Saline, Desdunes V - Marmelade, communes : Saint-Michel de l'Attalaye et Marmelade
Autres villes	Anse-Pirogue, Augier, Bassin, Bayonnais, Boucan-Carré, Bouchereau, Bertrand, Billiguy, Bocozell, Camatche, Colminy, Coridon, Delugé, Desarmes, Dolan, Goyavier, La-Branle, Lachicotte, Lagon, Latanier, Laville, Liancourt, Marose, Passe-Reine, Paul, Pont-Sondé, Perodin, Savane-à-Roches, Sources-Chaudes, Souvenance, Villard

## **1.2 Aperçu général du système éducatif haïtien**

### **1.2.1 L'organisation de l'enseignement**

Le système éducatif haïtien comprend l'enseignement universitaire, l'enseignement secondaire, l'enseignement technique et professionnel, l'enseignement fondamental et le préscolaire. Il faut ajouter à cela l'éducation non formelle (incluant l'alphabétisation des adultes), la formation à distance et l'éducation spéciale (Levy, 1996; MENJS, 2004).

L'enseignement de niveau universitaire est donné dans des facultés et des instituts supérieurs regroupés au sein de l'Université d'État d'Haïti ou d'autres

<sup>4</sup> Information en ligne le 21 décembre 2007 à l'adresse : [http://www.haiticulture.ch/Departement\\_Artibonite.html](http://www.haiticulture.ch/Departement_Artibonite.html).

institutions universitaires privées. L'étudiant y entre après avoir obtenu son diplôme de fin d'études secondaires et en ressort après avoir bouclé son cycle d'études, soit avec un certificat ou, sur la base de la présentation d'un mémoire de sortie, une licence. Le cycle d'études est d'une durée de trois à cinq ans (MENJS, 2004).

L'enseignement secondaire, d'une durée de quatre ans, est constitué, des classes de troisième, de seconde, de rhétorique et de philosophie du secondaire traditionnel. Avec la rénovation du secondaire en perspective, cet ordre d'enseignement aura deux grandes filières : une filière dite d'enseignement général classique et une autre de type enseignement technique. À la fin de l'enseignement classique général, l'élève obtient son diplôme d'études secondaires et est habilité à accéder au niveau universitaire. Pour le volet technique, nous ne savons pas encore de quoi il retournera car ce projet est toujours à l'étude (MENJS, 2004).

L'enseignement technique et professionnel comprend, d'une part, la formation technique d'une durée de trois années et, d'autre part, la formation professionnelle dans laquelle on retrouve des apprenants de tous niveaux académiques (MENJS, 2004).

L'enseignement fondamental s'étend sur une période de neuf années et a pour objectif d'amener le maximum d'élèves à un niveau de connaissances générales, scientifiques et techniques par la maîtrise des outils de base essentiels à leur intégration sociale, leur insertion dans la vie active et leur accession aux études secondaires. Il est organisé en trois cycles : un premier cycle de quatre ans, un deuxième de deux ans et un troisième de trois ans. L'âge officiel d'entrée est de six ans (Levy, 1996; MENJS, 2004).

Par ailleurs, il est important de faire remarquer que le troisième cycle fondamental est considéré comme le premier cycle du secondaire puisque les dirigeants n'arrivent pas à mettre en place les véritables écoles fondamentales prévues par la réforme de l'éducation.



L'éducation préscolaire est d'une durée maximale de trois ans. L'enfant fait son entrée à l'âge de trois ans et passe un minimum de deux ans. Elle assure le passage de l'enfant, de la famille à l'initiation aux activités de préapprentissage. En d'autres termes son objet est de contribuer au développement de la personnalité de l'enfant. Elle ne représente pas un cycle scolaire, mais constitue une phase d'exploration et d'éveil. Son véritable et principal objectif est de préparer l'enfant à son entrée à l'école formelle (Levy, 1996; MENJS, 2004).

### ***1.2.2 La gestion du système de l'éducation***

En Haïti, suivant les dispositions des lois en vigueur, la gestion du système d'éducation est confiée exclusivement au Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports (MENJS) renommé en 2007 par le nouveau gouvernement Préval, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP). Il est clairement noté dans le décret-loi de 1989 : « Le MENJS a la responsabilité de définir et d'appliquer la politique du gouvernement haïtien en matière d'éducation ». Ce décret précise les fonctions des diverses instances administratives du MENJS. La structure organisationnelle présente un ensemble de directions centralisées et décentralisées travaillant sous la supervision de la Direction Générale du Ministère (MENJS, 1996).

La direction générale est chargée de l'administration centrale du système. Plusieurs instances administratives et techniques centrales telles que les Directions de l'Enseignement Fondamental, de l'Enseignement Secondaire, le Bureau de Gestion de l'Enseignement Préscolaire et le Bureau de Coordination de l'Enseignement Privé se trouvent rattachées à la direction générale pour des appuis techniques. Il y a en outre trois autres instances rattachées à la direction générale : il s'agit de la Direction de la Formation et du Perfectionnement, l'Institut National de Formation Professionnelle et la Direction de la Planification et de la Coopération Externe. Les deux premières ont quasiment la même responsabilité ou fonction qui est la conception et la mise en œuvre des

programmes de formation. La dernière est chargée de l'élaboration et du suivi de la planification du système (Levy, 1996; MENJS, 2004).

Les directions décentralisées sont avant tout les directions départementales. Au nombre de dix, ces directions tendent à assurer depuis quelque temps un rôle grandissant dans la gestion du système scolaire. Le directeur départemental gère la mise en œuvre d'un ensemble de services dont principalement la supervision administrative et l'encadrement pédagogique pour l'ensemble des écoles fondamentales et secondaires du département géographique qui lui est confié. Toutefois la supervision dans les écoles techniques et professionnelles est encore assurée par l'Institut National de Formation Professionnelle. Cependant, des inspecteurs attachés aux directions départementales assurent la supervision des écoles (MENJS, 2004).

### ***1.2.3 La formation des personnels enseignant et d'encadrement (ou de gestion) du système***

En Haïti, la formation du personnel enseignant des écoles fondamentales est assurée en grande partie dans les Écoles Normales d'Instituteurs (ENI). Les ENI reçoivent des diplômés du secondaire et des jeunes ayant complété au moins cinq années de scolarité après le second cycle de l'enseignement fondamental c'est-à-dire les trois années du troisième cycle fondamental et les deux premières années du secondaire. Les cours sont dispensés sur une période de trois ans et portent notamment sur la formation académique de base, la formation professionnelle et la formation disciplinaire. Il y a au moins une École Normale d'Instituteurs par département scolaire. En 1998, le MENJS en recensait 18, soit 11 publiques et sept privées. Ces écoles ne dépendent pas de la direction départementale de la région où elles sont localisées, mais plutôt de la Direction de la Formation et du Perfectionnement (MENJS, 2004). Nous notons toutefois que, de nos jours, ces écoles ne sont pas en mesure de répondre à la forte hausse de la demande de formation à laquelle nous assistons de plus en

plus dans le pays. Ceci explique la multiplication des ENI non reconnues par le ministère.

La formation professionnelle des enseignants du secondaire est assurée uniquement par l'École Normale Supérieure située à Port-au-Prince. Cependant, la forte majorité des enseignants en poste n'a pas la formation professionnelle requise. Dans un document de la Direction de l'Enseignement Secondaire, paru en 1995, il est indiqué que sur les 2 747 enseignants du secteur public, 1 315 étaient tout juste bacheliers, 500 avaient une formation universitaire générale et enfin seulement 366, soit 13,31 %, étaient des normaliens en règle, c'est-à-dire des diplômés de l'École Normale Supérieure. Le pourcentage restant est d'une formation indéterminée.

Pour les cadres du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) soit les inspecteurs et les directeurs d'école, il n'existe aucune institution ayant pour mission leur formation, l'accès à ces fonctions se faisant sur nomination administrative. Le MENFP se contente d'organiser des séminaires de formation de deux à trois jours à leur intention.

### **1.3 Portrait de l'école haïtienne dans l'Artibonite**

La situation des écoles dans le Département de l'Artibonite n'est pas différente de celle des autres écoles du pays. En accédant à l'indépendance en 1804, Haïti a hérité d'un système scolaire étranger inadapté à la réalité et à ses besoins réels en matière de développement et d'amélioration des conditions de vie pénibles et difficiles de la grande majorité de la population (Pierre, 1995). Les écoles sont orientées vers la formation des agents d'exécution au service de la classe dirigeante. L'enseignement fourni ne vise pas à former des gens créatifs avec un esprit critique.

Pendant très longtemps, la construction de nouvelles écoles et la réparation de celles qui existent ne semblent pas une priorité pour les autorités haïtiennes. Les écoles qui sont plus ou moins en état de fonctionner ne sont pas équipées et

sont peu adaptés. Dans un document du Programme d'appui au renforcement de la qualité de l'éducation (PARQE) publié en 2005, on fait état que 58 % des bâtiments scolaires n'ont pas été conçus à des fins éducatives et d'apprentissage et les commodités sont rares; seulement 21 % disposent de l'électricité, 42 % de l'eau courante, 8 % d'une bibliothèque (PARQE, 2005). De plus, il y a une insuffisance chronique de matériels didactiques. Les élèves n'ont pas de manuels scolaires et les responsables n'ont aucune politique pour permettre aux élèves d'avoir des ouvrages à court, moyen et long terme. En outre, comme nous avons fait remarquer dans la section précédente, la grande majorité des enseignants ne sont pas qualifiés. Dans le Département de l'Artibonite, seulement 15 % des enseignants ont la qualification nécessaire (MENJS, 2004). Les classes sont pléthoriques puisque les enseignants ne sont pas en nombre suffisant. Le ratio élèves/enseignant est très élevé; en 2003, on enregistrait un enseignant pour plus de 35 élèves (MENJS, 2004).

Par ailleurs, il faut noter également l'absence prolongée d'enseignants dans certaines écoles, soit parce qu'ils ne reçoivent pas leur salaire, soit parce qu'ils profitent des mots d'ordre de grève des organisations syndicales qui exigent de l'État des meilleures conditions de travail pour ne plus se présenter pendant un bon bout temps à leur poste ou encore parce qu'ils ont une bonne accointance politique qui leur garantit une impunité devant les règles de l'administration. Les programmes en vigueur ne sont pas respectés. Certains enseignants agissent comme bon leur semble car ils ont des difficultés pour enseigner le programme. Les services d'inspection scolaire sont quasi inopérants. Toutefois, l'ex-ministre de l'éducation dans un entretien accordé au quotidien *Nouvelliste* le 27 décembre 2007, se dit déterminé à lutter pour éradiquer les problèmes susmentionnés en nommant de nouveaux inspecteurs et en procédant à la révocation des enseignants irréguliers<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> *Nouvelliste* du 28 décembre 2007. En ligne le 2 janvier 2008 à l'adresse : <http://www.lenouvelliste.com/article.php?PubID=1&ArticleID=52653&PubDate=2008-01-04>.

D'un autre côté, les résultats des élèves du Département de l'Artibonite aux examens officiels organisés dans le pays ces dernières années sont en baisse. Au palmarès du MENFP, le Département de l'Artibonite occupe souvent un rang peu honorable. En 2007, sur une liste de 58 écoles privées et publiques ayant obtenu un très bon score aux examens d'État, aucune école publique (Lycée) du Département de l'Artibonite n'a été classée<sup>6</sup>. Dans ce contexte, les directeurs d'école subissent des pressions de toute sorte des parents, de la communauté et des dirigeants politiques. Pour ces derniers, il est de la responsabilité des directeurs d'école de faire fonctionner efficacement leurs établissements respectifs pour obtenir des résultats plus satisfaisants.

#### **1.4 Problème de recherche**

En Haïti, les dernières décennies ont été marquées par de vifs débats au sein de la société au sujet de l'éducation. Les organisations enseignantes, les cadres du MENFP, les politiciens, les parents ainsi que les élèves et étudiants sont unanimes à reconnaître que la situation de l'éducation dans le pays est catastrophique. Face à ce constat alarmant, l'État haïtien s'est lancé dans un vaste processus de réforme de son système éducatif au cours des années 1980 et en 1998 il a élaboré un plan national de l'éducation. De nos jours, le Plan National de l'Éducation et de la Formation (PNEF) constitue le cadre principal de cette réforme. Le PNEF s'articule autour de quatre grands objectifs : le renforcement de la qualité de l'éducation, l'amélioration de l'efficacité externe du système éducatif, l'augmentation de l'accès à l'éducation, le renforcement de la gouvernance du système. Tous les acteurs reconnaissent que le PNEF représente une balise assez importante qui peut conduire à la transformation ou à la rénovation du système éducatif haïtien. Cette volonté de transformation et de rénovation a été largement exprimée par Jean Moisset, directeur de la cellule de pilotage du Plan National de l'Éducation et de Formation. Dans la préface du document de présentation du plan (PNEF, 1998), il a déclaré que : « le moment

---

<sup>6</sup> *Nouvelliste* du 30 octobre 2006. En ligne le 2 janvier 2008 à l'adresse : <http://www.lenouvelliste.com/article.php?PubID=&ArticleID=35894#Suite>.

est venu de dire ce que l'on veut faire et de faire ce qu'on dit vouloir faire pour apporter les améliorations souhaitées » (PNEF, 1998, p. 7).

Le PNEF, dans son diagnostic, a identifié un ensemble de problèmes auxquels est confronté le système éducatif, sans toutefois mentionner de façon spécifique les rôles que doivent exercer les directeurs d'école. Ceci laisse paraître, quoiqu'en disent les responsables et décideurs, que les rôles des directeurs d'école ne semblent pas être prioritaires, donnant l'impression qu'ils se soucieraient peu du bon fonctionnement du système éducatif. En effet, cette absence est d'autant plus surprenante qu'il est question dans ce plan, entre autres, de l'amélioration de la qualité de l'éducation. L'amélioration de la qualité de l'éducation, selon Weva (2003), requiert plus qu'une simple modification des programmes d'études, des méthodes d'enseignement ou de l'organisation structurelle du système scolaire; il faut aussi tenir compte des autres variables internes et externes au fonctionnement du système dont le niveau de formation du personnel enseignant et du personnel administratif. De nombreuses études (Weva, 1995; Éthier 2002; National College for School Leadership, 2001; Bush, 2003; van Velzen *et al.*, 1988, cités par Weva, 2003; Pelletier, 2005) démontrent qu'une bonne gestion des établissements scolaires a un impact direct sur la qualité de l'éducation. Weva (2003) l'a souligné dans un document sur le rôle des directeurs d'école en Afrique :

La qualité de l'éducation dépend de la façon dont les établissements scolaires sont gérés et principalement du rôle joué par les directeurs d'école qui en sont les piliers et de la compétence qu'ils ont. En tant que premiers responsables administratifs au niveau de leurs écoles respectives, les directeurs d'école sont appelés à être les pivots sur lesquels repose la mise en œuvre de toute nouvelle réforme ou politique éducative. (Weva, 2003, p. IV)

Le directeur d'école représente, dans une certaine mesure, la pierre angulaire sur laquelle repose tout l'édifice (le système éducatif).

Dans le Département de l'Artibonite (Haïti), là où nous avons travaillé pendant plusieurs années à titre de professeur de lycée, l'accession à un poste de directeur d'école secondaire publique est le plus souvent une gratification

pour services rendus à la collectivité, scolaire ou non, et est rarement une promotion administrative. Les postes reviennent dans la majorité des cas aux professeurs chevronnés qui se sont fait un nom dans le système éducatif haïtien par leur compétence et leur sens des responsabilités ou à des enseignants ayant un parrain au plus haut niveau de l'appareil administratif et politique de l'État.

Une fois en poste, les activités à mener par le directeur d'école secondaire publique (les Lycées de la république), c'est-à-dire les rôles, sont dictées par le *Manuel de Gestion des Lycées de la République* (MGLR). Ce manuel, paru en 1987 et réédité en 2001, présente en plus de la description des rôles du directeur, les principaux rôles des personnels de direction. Il constitue, selon la direction de l'enseignement secondaire du MENFP une boussole pour éviter les gâchis administratifs, la confusion des rôles et pour élucider les notions de leadership, d'autorité et de hiérarchie (MGLR, p. 3).

Le MGLR assigne deux grandes fonctions au directeur d'école : une fonction administrative et une fonction pédagogique. La fonction administrative met l'accent sur les relations avec le ministère, la gestion des ressources matérielles et la gestion du personnel; et la fonction pédagogique est relative à tout ce qui concerne l'apprentissage, l'enseignement, l'admission, la répartition du travail, l'organisation des réunions de parents, l'évaluation, l'amélioration du système, l'établissement des normes dans l'école, l'organisation, la planification et la modification des horaires de cours, etc. Le tableau qui suit, présente de façon plus détaillée les deux grandes fonctions ainsi que les tâches à assumer par les directeurs tels qu'inscrits dans le MGLR.

**Tableau II**  
**Fonctions et tâches des directeurs selon le MGLR (2001)**

Fonctions	Tâches
Administrative	Relations avec le ministère - Gestion des matériels - Gestion du personnel - Gestion financière - Exécuter les lois, les arrêtés et les règlements - Maintenir l'ordre - Inventorier les besoins - Percevoir la contribution scolaire - Superviser le travail du personnel - etc.
Pédagogique	Appliquer et évaluer les programmes - Rencontrer et réunir les parents - Homogénéiser et coordonner le travail des enseignants - Répartir le travail entre les enseignants - Planifier les rencontres avec les enseignants - Organiser, modifier les horaires des cours - Améliorer le système éducatif - etc.

Par ailleurs, le directeur d'école haïtien fait face, de nos jours, à des changements de valeurs dans la société, surtout avec la constitution actuelle, adoptée en 1989, qui prône l'égalité des droits de même que la gestion transparente et démocratique des institutions étatiques. Le pays est passé d'une dictature autoritaire et sans partage à une démocratie qui s'installe timidement depuis les années 1990. De plus, l'accroissement des effectifs scolaires, l'innovation technologique et les engagements internationaux de l'État haïtien à œuvrer pour une éducation de qualité augmentent de façon substantielle les rôles des directeurs d'école. Ces derniers devraient faire fonctionner et diriger leur école autrement. En ce sens, le MGLR accuse un certain retard. Il ne tient pas compte de l'évolution du système éducatif haïtien où le rôle du directeur dans la pratique a évolué et continue à se modifier. D'autant plus que ce manuel présente peu de détails clairs et nets sur les différents rôles des directeurs.

De plus, le MGLR ne précise pas de façon formelle le profil (expérience d'enseignement et formation administrative) qu'un enseignant doit avoir pour occuper un poste de directeur. Cette absence de précision se traduit dans le système par la conception selon laquelle il suffit d'être un bon enseignant, c'est-à-dire un enseignant efficace, pour occuper un poste de direction. En d'autres termes le directeur n'aurait pas besoin d'autres qualifications que celles d'un enseignant. Pourtant dans la littérature, la fonction enseignante et la fonction de directeur d'école sont bien définies. Les enseignants interagissent directement dans l'exercice de leurs occupations avec des élèves qui sont généralement un



groupe plus ou moins homogène de jeunes, tandis que le directeur d'école est orienté vers le monde des adultes et celui des jeunes, deux mondes différents à plusieurs égards, notamment l'âge (Weva, 2003). De plus, la fonction de direction d'école comprend la gestion administrative, la gestion des programmes, la gestion des ressources humaines, matérielles et financières, etc. Un directeur d'école est un administrateur gestionnaire responsable du fonctionnement pédagogique, mais aussi administratif de l'école. Dupuis (2004) fait remarquer que :

un administrateur n'est pas un spécialiste, mais un généraliste qui maîtrise suffisamment toutes les composantes qui constituent son champ de pratique pour en intégrer les éléments qui lui sont nécessaires dans son acte professionnel de prise de décision. (Dupuis, 2004, p.136)

Les directeurs artibonitiens ne reçoivent aucune formation les préparant à la fonction de direction d'école. Comme nous l'avons dit dans la section précédente, il n'existe aucune institution publique ou privée en Haïti, ayant pour mission la formation administrative et pédagogique des cadres administratifs et en particulier celle des futurs directeurs d'école. Faute de formation et ne pouvant plus se comporter seulement comme des enseignants, ils auront probablement des difficultés à s'adapter aux différents changements de leur rôle dans la gestion administrative et pédagogique des écoles.

Mais avant d'élaborer une formation, il peut être utile de connaître spécifiquement les rôles exercés par les directeurs d'école haïtiens et en particulier ceux des directeurs d'école de troisième cycle fondamental et secondaire publique qui sont avant tout des administrateurs gestionnaires. C'est ce à quoi tentera de répondre la présente recherche.

### **1.5 Question de recherche**

Notre recherche tentera de répondre à la question suivante : Quels sont les rôles des directeurs d'école de troisième cycle fondamental et secondaire publique du Département de l'Artibonite (Haïti) ?

Pour répondre à cette question principale, nous avons formulé trois sous-questions spécifiques :

- 1) Quels rôles les directeurs d'école disent-ils remplir ?
- 2) Quelle importance disent-ils accorder à chacun de ces rôles ?
- 3) Quelle importance devraient-ils accorder à chacun des rôles, selon eux, pour être plus efficaces ?

### **1.6 Objectif de recherche**

Dans ce travail exploratoire, notre objectif général était d'identifier les différents rôles exercés par les directeurs d'école de troisième cycle et secondaire publique du Département de l'Artibonite. En effet, l'identification des rôles exercés par les directeurs en poste aiderait les décideurs à revoir le MGLR, entre autres.

### **1.7 Importance et pertinence de la recherche**

Cette recherche est importante et pertinente sur le plan pratique et sur le plan théorique. Sur le plan pratique, les résultats de cette recherche pourraient attirer l'attention des autorités éducatives sur la nécessité de mettre à jour le MGLR. Les tâches décrites dans le MGLR datent de 1987 et depuis ce temps, le système éducatif haïtien a évolué et continue encore d'évoluer. Aucune étude empirique n'existe sur les rôles des directeurs d'école haïtiens. En ce sens, notre recherche vient fournir un éclairage sur les rôles actuels des directeurs. Elle rejoint parfaitement la préoccupation du PNEF et de façon générale du système éducatif haïtien. De plus, elle pourrait aider à jeter les bases d'une éventuelle formation des directeurs d'école secondaire publique car il est important que les personnes ayant une formation d'enseignant ou autre soient formées pour prendre les responsabilités administratives et pédagogiques au sein d'une école.

Sur le plan théorique, les directeurs d'école ou les chefs d'établissement scolaire sont actuellement l'objet de recherche de beaucoup de spécialistes des sciences de l'éducation. Les rôles à exercer par un directeur d'école, la formation

et les compétences sont des questions d'actualité. En effet, les rôles, la formation ou la préparation des directeurs d'école apparaissent être primordiaux pour les chercheurs, à une époque où le directeur est perçu comme un promoteur d'une organisation apprenante au service du développement des compétences des élèves comme des enseignants (OCDE, 2001; Mulford, 2003).

Dans la littérature, beaucoup d'études (Barnabé, 1997; OCDE, 2001; Goodwin, Cunningham et Childress, 2003; Weva, 2003; Whitaker, 2003) mettent en évidence le rôle et l'importance des directeurs dans les changements qui s'opèrent au fur et à mesure dans les écoles. Certaines (Weva, 1995; Éthier 2002; National College for School Leadership, 2001; Bush, 2003; van Velzen *et al.* 1988, cités par Weva, 2003; Pelletier, 2005) tentent d'établir le lien existant entre l'efficacité des écoles et le rôle de gestion des personnels administratifs de ces écoles. D'autres (Brookover, 1979; Edmonds, 1979; Mortimore, 1998; Levine et Lezotte, 1990; Sammons, Hillman et Mortimore, 1995; Henchey, 2001) présentent des caractéristiques des écoles efficaces, en soulignant que le style de gestion des directeurs est fondamental et qu'ils doivent être des initiateurs optimistes facilitant la communication entre les différents acteurs. D'un autre côté, certaines études (Fortin et Gélinas 1999; Pelletier 1999; Lauder, 2000; Browne-Ferrigno et Shoho 2002; Gonzalez, Naftaly et Lynette, 2002; Perrenoud, 2002; Brassard, 2004; Crow, 2004; Frederick et Andrew, 2005) mettent fortement l'accent sur la formation des directeurs d'école, en présentant les objectifs liés aux enjeux de cette formation. En plus, des chercheurs (Shipman et Murphy, 1996; Millimouno, 1998; Dupuis, 2004) présentent des référentiels de compétences pour les directeurs en tenant compte des changements multiples que connaissent les systèmes éducatifs. Une autre catégorie traite des rôles des directeurs, de l'évolution de ces rôles, du recrutement et de la rétention des directeurs d'école. À cet effet, notre étude vient alimenter la réflexion sur les rôles des directeurs d'école évoluant dans un contexte assez particulier, c'est-à-dire celui d'un pays pauvre où le système éducatif connaît beaucoup d'insuffisances et de dysfonctionnements et où la réalité socioculturelle est très différente des pays développés comme le Canada, les États-Unis, la France, etc.

## **CHAPITRE 2**

### **CADRE CONCEPTUEL**

Notre objectif, comme mentionné dans le chapitre précédent, était d'identifier les différents rôles des directeurs d'école de troisième cycle et secondaire publique de l'Artibonite (Haïti). Dans ce chapitre, nous présentons le concept de rôle et d'autres concepts connexes, puis l'évolution des rôles des directeurs d'école, les rôles avant la révolution industrielle et avec la révolution postindustrielle, et enfin le lien existant entre les rôles et les référentiels de compétences.

## **2.1 Concept de rôle**

Le concept de rôle qui est d'origine théâtrale (Sarbin et Allen, 1968, p. 489, cités par Gourgues, 1998) ne fait pas jusqu'à présent l'objet d'un consensus absolu. Sa définition n'est pas des plus aisées à élaborer. Les auteurs essaient de le définir suivant leur orientation scientifique (Weva, 2003). Cependant, ils sont d'accord sur la localisation du concept dans les sciences humaines en le plaçant à la frontière entre la psychologie sociale et la sociologie (Rocheblave-Spenlé, 1969). En d'autres termes, il appartient aujourd'hui au jargon des sciences sociales comme la sociologie, la psychologie et l'administration qui d'une façon ou d'une autre s'occupent des aspects sociaux des multiples réalités humaines.

Au théâtre, le rôle est pris dans le sens du personnage représenté par l'acteur ou dans le sens d'un masque, d'une attitude et d'une fonction dans un tout (Rocheblave-Spenlé, 1969). L'individu jouant un rôle se présente sous un aspect inauthentique en se mettant à la place d'un autre, en interaction avec d'autres personnages.

Dans le domaine de la psychologie sociale, Millimouno (1998) en citant Rocheblave Spenlé (1969) présente une classification des définitions du rôle. Cette classification fait ressortir trois niveaux :

- le niveau du groupe, où le rôle constitue un modèle de conduites prescrites pour les personnes occupant un même statut;

- le niveau intersubjectif, où le rôle est synonyme de conduite ou de modèles de conduites réciproques dans le processus d'interaction, répondant aux attentes d'autrui et relatif à des situations déterminées; et
- le niveau de la personnalité, où le rôle représente une attitude envers autrui et une habitude sociale de l'individu. (Millimouno, 1998, p. 52)

En administration, le domaine qui nous intéresse dans ce travail, le concept de rôle occupe une place prépondérante dans la structure des organisations. Au sein d'une organisation, d'un groupe ou d'une société, les membres doivent bien connaître l'ensemble des actions à entreprendre ou à accomplir pour permettre et faciliter l'atteinte des objectifs fixés. Ces actions constituent les rôles joués par les membres de l'organisation, du groupe ou de la société. Dans cette logique, le Petit Robert (2006) définit le rôle comme « l'action, l'influence que quelqu'un exerce ou la fonction qu'il remplit ». L'action posée ou l'influence exercée par une personne est fortement liée à son comportement qui lui-même est une résultante de ses besoins. Dans la même veine, l'Office de la langue française propose une définition plus claire, à savoir que le rôle serait :

un modèle organisé de conduite, relatif à une certaine position dans la société ou dans un groupe et corrélatif à l'attente des autres ou du groupe selon un accord ou un consensus du groupe<sup>7</sup>.

Le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre, 2005) propose une définition encore plus précise à savoir que le rôle est comme :

une fonction assignée à quelqu'un; un comportement qu'il est convenu d'attendre de sa part. Un modèle organisé de conduite; relatif à une certaine position de l'individu dans un ensemble interactionnel.

Brassard *et al.* (1986) et Weva (2003) présentent des définitions qui ne se situent pas trop loin des définitions précédentes. Weva (2003) fait remarquer que le concept de rôle est souvent associé à la question de performance, de comportement et de conflit. Il le définit comme :

un ensemble de comportements reliés à un poste donné décrivant le mandat d'un individu et fixés par les attentes des différentes personnes avec lesquelles il est en relation. (Weva, 2003, p.10)

---

<sup>7</sup> Définition en ligne le 6 novembre 2007 à l'adresse : [http://w3.granddictionnaire.com/BTML/FRA/r\\_Motclef/index1024\\_1.asp](http://w3.granddictionnaire.com/BTML/FRA/r_Motclef/index1024_1.asp).

Brassard *et al.* (1986) présentent les rôles « *comme la dimension interpersonnelle des fonctions dans un poste* » (p. 49). Ils font remarquer que les rôles constituent un ensemble organisé de comportements se décomposant en transactions au sein de l'organisation. Ces transactions effectuées par un individu occupant un poste constituent à cet effet son rôle exercé dans l'organisation et permettant ainsi à cette dernière d'atteindre les objectifs fixés à court, moyen et long termes.

Par ailleurs, Wallick et Stager (2002), cités par Ben-Amor (2003), définissent le rôle en termes de compétences. Il s'agit, selon eux, d'« *un ensemble de compétences orientées pour rencontrer les attentes d'une fonction ou d'un emploi* » (Ben-Amor, 2003, p. 31), des attentes qui peuvent être explicites et écrites ou encore dictées par des textes règlementant le fonctionnement d'une organisation. Suivant cette logique, le titulaire du poste aura pleinement conscience des attentes de l'organisation.

Mintzberg (1984) de son côté présente une définition assez simple du concept de rôle. Il le voit comme un ensemble organisé de comportements relevant d'un poste de travail ou encore à une position identifiable.

### **2.1.1 Types de rôles**

Pour présenter les attentes des organisations par rapport à un poste, certains auteurs et en particulier Brassard *et al.* (1985) font état de rôles prescrits. Pour eux, le rôle prescrit est :

ensemble des attentes de comportements que les acteurs d'un système social adressent à l'occupant d'un poste en d'autres mots, c'est l'ensemble des attentes qu'une organisation adresse de façon formelle à l'occupant d'un poste. Ces attentes se traduisent dans les attributions (descriptions de tâches, responsabilités, etc.) qui sont prescrites formellement à l'occupant d'un poste ou d'une position. (p. 65)

Nous retenons que le rôle prescrit est un ensemble d'attentes explicites et écrites dans les organisations et qui délimitent la fonction de ses différents membres.

À côté des rôles prescrits, il y a les rôles subjectifs ou des rôles perçus qui sont en rapport avec les attentes spécifiques d'un individu occupant un poste. Il s'agit de sa vision personnelle ou de sa compréhension par rapport à des tâches qu'il doit accomplir dans l'exercice de ses responsabilités. C'est encore sa perception de son rôle qu'on lui attribue au sein de l'organisation ou encore la façon dont il juge important et nécessaire d'exercer son rôle.

D'un autre côté, les différents acteurs et partenaires au sein d'une organisation ont leur vision par rapport au titulaire d'un poste donné. Ils développent un ensemble d'attentes qui sont souvent influencées par la structure et la culture organisationnelle ainsi que par les rapports interpersonnels au sein de l'organisation. Dans cette optique les rôles à exercer par le titulaire d'un poste se présentent comme des rôles attendus. Les rôles attendus se définissent comme l'ensemble des attentes d'autrui non divulgués (non écrits) au titulaire d'un poste (Brassard *et al.*, 1985).

Cependant, il arrive parfois que le titulaire des postes agisse de façon différente des attentes organisationnelles (rôles prescrits) et des attentes d'autrui (rôles attendus). Dans ce cas, on parle de conflit de rôle. En d'autres termes, il y a conflit de rôle quand les rôles exercés (comportements manifestes du titulaire dans l'exercice de son poste) (Brassard *et al.*, 1985, p. 64) ne correspondent pas aux rôles prescrits et attendus.

De ce qui précède, nous retenons une définition assez proche de celles de Brassard *et al.* (1985) et de Weva (2003) pour les fins de cette étude. Notre définition est identique à celle retenue par Millimouno (1998) pour conduire sa recherche, à savoir que : « **Le rôle est l'ensemble des comportements reliés à une position donnée au sein d'une organisation** ». Cependant, en parlant de rôle d'un directeur d'école, nous voyons l'ensemble des activités menées par ce dernier dans l'exercice de ses responsabilités (dans son poste).



## 2.2 Concepts connexes

Les différentes définitions de la section précédente font intervenir plusieurs autres concepts et notions connexes au concept de rôle qui sont souvent sources de confusion. Parmi ces concepts, figurent en particulier les concepts de fonction, de tâche et d'activité.

### 2.2.1 Le concept de fonction

Le concept de fonction est utilisé dans plusieurs domaines scientifiques tels que, les mathématiques, la chimie, la géographie, les sciences sociales, l'informatique, la biologie, l'administration, etc. Pour les scientifiques de chacun de ces domaines, il n'a absolument pas la même signification. Nous nous limitons ici à quelques définitions qui nous permettent de clarifier ce concept dans notre travail.

Durkheim (1922), cité par Rocheblave-Spenlé (1969), présente le concept de fonction comme le synonyme de celui de rôle. Durkheim emploie fréquemment le terme de rôle dans le sens de fonction. Il ne semble pas établir une différence nette entre les deux concepts. Pour lui, la société est comme un organisme vivant, dans lequel chaque individu doit accomplir une certaine fonction. Ainsi, la fonction est la satisfaction d'un besoin par un ensemble d'activités. Cette définition met en évidence les interactions existantes ou qui devraient exister entre l'individu et son environnement propre.

Brassard *et al.* (1985), pour leur part, présentent une certaine liaison entre le concept de fonction et celui de rôle. Pour eux, la fonction est « *ce à quoi servent les comportements désignés par le rôle, ce à quoi ils contribuent dans le système* » (p. 52). Le système correspond à l'organisation toute entière et en citant Côté et Plante (1977) ils précisent que les comportements se définissent comme :

tout mouvement observable ou mesurable d'un organisme ou d'une partie d'organisme. Dans une situation de travail, le comportement s'exprime par des paroles, des gestes, des actions de la part de l'employé en

réponse aux demandes de sa tâche ou de son environnement. (Brassard *et al.*, 1985, p. 50)

Dans cette optique, le concept de fonction est comme fortement dépendant de celui de rôle. En d'autres termes, ce sont les rôles qui définissent la fonction c'est-à-dire la fonction d'un individu au sein d'une organisation peut être connue à partir des rôles qu'il exerce.

Selon De Coster (1999), la fonction n'est autre qu'« *une famille de tâches à accomplir* » (p. 157). Il souligne qu'en sociologie du travail elle est considérée comme « *une famille de tâches diverses qu'un travailleur est chargé d'accomplir* » (p. 157). Il ajoute que la fonction « *désigne aussi les activités attribuées au titulaire d'une charge administrative ou publique, d'où vient également l'origine du mot fonctionnaire* » (p. 157). Cette dernière définition rejoint les définitions proposées par le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNTRL) à savoir l'« *activité, attribution déterminée, afférente à un emploi, à une charge<sup>8</sup>* » et par Millimouno (1998) qui la voit comme un « *ensemble d'activités de même nature répondant à un besoin* » (p. 55).

Par ailleurs, dans les sciences administratives, la notion de fonction est souvent confondue à la notion de poste. En parlant de poste, Brassard *et al.* (1985) mentionnent qu'un poste est un :

terme administratif utilisé pour désigner la position occupée par un individu dans une organisation. Il comprend un ensemble de tâches plus ou moins homogènes exécutés par une personne et vise à la réalisation d'un but « organisationnel » précis. (p. 52)

Cependant, les spécialistes du management utilisent le concept de fonction dans un sens différent des définitions précédentes pour analyser et comprendre le fonctionnement d'une entreprise. Ces derniers font très souvent état des fonctions de l'entreprise pour présenter les différents processus (production, finance, marketing, vente, sécurité, logistique, technologies d'information, ressources humaines, etc.) sans lesquels l'entreprise ne peut réaliser de façon

---

<sup>8</sup> Définition en ligne le 13 octobre 2007 à l'adresse : <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/fonction>

autonome son objet (De Coster, 1999). Ainsi, les fonctions de l'entreprise sont les processus permettant à cette dernière de réaliser son objet. Les fonctions dans l'entreprise représentent les postes destinés au personnel.

De ce qui précède, nous retenons pour notre travail la définition du concept de fonction présentée par Brassard *et al.* (1985), à savoir : « **La fonction est ce à quoi servent les comportements désignés par le rôle, ce à quoi ils contribuent dans le système** ». Par ailleurs, nous utilisons la fonction de directeur d'école pour le poste de directeur d'école. Les deux grandes fonctions assignées par le MGLR au directeur d'école à la section 1.4 du chapitre 1 peuvent être résumées à deux grandes catégories de rôles prescrits (rôles administratifs et rôles pédagogiques des directeurs d'école haïtien).

### **2.2.2 Le concept de tâche**

Le concept de tâche est un concept dérivé du concept de fonction. En d'autres termes, au sein d'une organisation, les tâches dérivent des fonctions. Les définitions du concept de tâche dans la littérature sont assez proches les unes des autres. Brassard *et al.* (1985) et Millimouno (1998) présentent deux définitions quasi semblables de ce concept. Pour Brassard *et al.* (1985), la tâche est :

la plus petite unité d'activité dans une organisation. Elle comporte un ensemble logique d'opérations reliées entre elles par un élément liant, en général un résultat commun. (Brassard *et al.*, 1985)

D'un autre côté, Millimouno (1998), en citant Laurin (1974), présente le concept tâche comme : « *une unité d'activité de travail qui constitue une partie cohérente et importante d'une attribution* » (p. 55).

Se référant aux deux définitions précédentes, nous considérons dans notre étude qu'une **tâche est une unité d'activité qu'un individu doit exécuter, un modèle de comportement à avoir pour atteindre un but désiré ou encore un fractionnement du travail à fournir pour produire un résultat.**

### **2.2.3 Le concept d'activité**

Le concept d'activité peut avoir plusieurs sens. Il est utilisé dans plusieurs domaines scientifiques différents comme les sciences de la nature (la physique et la chimie) et les sciences humaines (l'ergonomie, la pédagogie, la socio-économie, la gestion, l'administration, etc.). Dans ce travail, nous nous sommes plutôt intéressé à l'interprétation que les ergonomes lui donne et à sa définition dans les sciences administratives.

Les ergonomes qui analysent le travail des individus, définissent l'activité comme l'exécution d'une série d'actions et les représentations qui l'accompagnent et qui la guident (Leplat, 1997). De cette définition l'activité correspond à l'ensemble de ce qu'un individu occupant un poste réalise ou doit réaliser ou encore compte réaliser. Dans la même veine, Pépin (1986) la définit comme une action réalisée à travers des comportements. D'un autre côté, l'office de la langue française la situe dans le domaine de gestion et la définit en fonction du concept de tâche. Elle constitue selon l'office l'ensemble des tâches ou des travaux exécutés par un individu ou un groupe et qui conduisent à la réalisation de biens ou de services<sup>9</sup>.

De ce qui précède, quand nous parlons d'activités menées par les directeurs d'école, nous voyons **l'ensemble des tâches et des actions que ces derniers mènent dans l'exercice de leur fonction.**

### **2.3 Évolution des rôles des directeurs d'écoles**

Depuis quelques temps, les recherches effectuées sur la véritable mission de l'école face aux aspirations des peuples et aux besoins de l'économie mettent les directeurs au centre d'un débat qui fait couler beaucoup d'encre à savoir : son rôle au niveau du pilotage des établissements scolaires, l'ambiguïté de ses

---

<sup>9</sup> Définition en ligne à l'adresse : [http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r\\_motclef/index\\_800\\_1.asp](http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/index_800_1.asp)

multiples responsabilités et les attentes totalement différentes des principaux acteurs de la communauté école à son égard.

Dans les écoles, le directeur était jadis considéré comme un expert en enseignement et en apprentissage ayant la responsabilité d'une grande classe, de la supervision et de l'entraînement des jeunes professeurs (Phillips, Rahan et Renihan, 2003). Avec l'expansion des écoles, les fonctions administratives deviennent prépondérantes, les directeurs exercent le rôle de manager de manière bureaucratique et autoritaire. Cependant, les réformes scolaires des années 1980 sur l'efficacité des écoles axées sur le rôle pédagogique des directeurs ont rendu ces derniers imputables quant à la réussite des élèves et à l'amélioration de l'apprentissage. Dans cette optique, la National Association of Elementary School Principals (NAESP) (2001) a fait remarquer que les rôles des directeurs ont nettement changé et se sont multipliés. Il n'est plus question uniquement pour les directeurs d'être le chef du bâtiment logeant l'école et du personnel. Aujourd'hui le directeur doit être un juriconsulte, un coordonnateur de santé et de services sociaux, un collecteur de fonds, un consultant en relations publiques, un expert dans l'implication des parents, un officier de sécurité et un leader éducatif agissant avec diplomatie et ayant d'excellentes connaissances en gestion pour appliquer ou faire appliquer les programmes éducatifs, les curricula, les pratiques pédagogiques et les modèles d'évaluation (NAESP, 2001).

Allant dans le même sens, Macmillan *et al.* (2001) soulignent l'élargissement des responsabilités des directeurs d'école qui les distance des salles de classe pour devenir des gestionnaires d'enseignement. Ils font en outre remarquer, citant Leithwood (1992), que le leadership pédagogique est un élément essentiel de la responsabilité des directeurs.

Goodwin, Cunningham et Childress (2003) ont décrit dans une étude le changement de rôle des directeurs du secondaire des États-Unis, qui voient leur responsabilité augmentée et leur autonomie et autorité diminuées. Cette étude a

avancé que depuis 1980, le leadership pédagogique est devenu un des premiers rôles des directeurs d'école à côté du rôle de visionnaire, d'agent de changement et de gestionnaire des activités, des programmes et des ressources humaines (professeurs et élèves). Elle fait en outre ressortir certains conflits de rôle. Ce sont les conflits existant, entre le travail de gestion du directeur et son leadership; entre son mandat et son autonomie d'action; entre l'augmentation de ses responsabilités et les besoins de la communauté école (professeurs, secrétaire, personnels de soutien, parents, collectivités territoriales); entre le rôle de chef stratégique, de chef d'organisation et de chef politique et de la communauté.

Par ailleurs, Whitaker (2003) fournit une vision d'ensemble du changement de rôle des directeurs dans plusieurs pays, dont les États-Unis et l'Angleterre pour expliquer le problème de recrutement et de rétention des directeurs d'école. Ces changements sont selon lui dus à la gestion autonome et locale des écoles, à la relation avec les parents et la communauté, à la réforme des systèmes éducatifs et des curricula, au travail des enseignants et à la promotion du choix stratégique de l'école.

De son côté, Weva (2003) fait état de l'évolution des rôles des directeurs africains. Cette évolution selon lui est due au changement des attentes, des valeurs, des croyances et des besoins sociaux durant la dernière décennie. Il souligne que de nos jours, les directeurs africains, en plus des obligations intrascolaires, ont des obligations extrascolaires qui consistent à promouvoir auprès des collectivités locales et des parents des stratégies novatrices d'enseignement/apprentissage pour la réussite des élèves. Les directeurs ont ainsi aujourd'hui la responsabilité de définir et d'appliquer une vision stratégique de l'école par rapport aux divers composants du système éducatif (Weva, 2003, p. 11).

Les auteurs précités ont présenté de façon peu différente les changements de rôle des directeurs d'école. Leurs écrits dans l'ensemble font apparaître

quelques éléments significatifs qui permettraient de redéfinir ou d'examiner en profondeur le poste de directeur d'école et de revoir en particulier son rôle. Les rôles ne se limitent plus maintenant aux travaux administratifs et pédagogiques à l'intérieur de l'école. Les directeurs ont aujourd'hui un rôle à jouer auprès de toute la communauté, des collectivités locales, des organisations gouvernementales et non gouvernementales.

De plus, les auteurs font tous remarquer que les grands changements survenus dans notre société expliqueraient l'évolution ou le changement des rôles des directeurs d'école. Cette évolution s'étalerait sur deux grandes périodes : la période de la révolution industrielle et l'ère postindustrielle. Nous entendons par révolution industrielle, la période de notre monde marquée par la « *transition d'une économie fondée traditionnellement sur l'agriculture à une économie reposant sur la production mécanisée et à grande échelle de biens manufacturés*<sup>10</sup> » et par l'ère postindustrielle, la transformation de notre monde contemporain qui est caractérisée par :

- l'émergence des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC);
- une nouvelle économie qui privilégie de plus en plus les services au détriment de la production industrielle et agricole;
- la mondialisation qui amplifie les échanges;
- la dévalorisation du travail physique des individus;
- l'importance accordée aux compétences technique, scientifique, organisationnelle, communicationnelle et à la capacité créative et adaptative des individus et le développement durable. (Cohen, 2006)

### **2.3.1 Le rôle des directeurs d'école durant la révolution industrielle**

Avec la révolution industrielle et en particulier au 20<sup>e</sup> siècle, l'école qui relève de la responsabilité de l'État est au centre des grands débats. L'enseignement

---

<sup>10</sup> Encyclopédie *Encarta*, définition en ligne le 25 décembre 2007 à l'adresse : [http://fr.ca.encyclopedia.msn.com/encyclopedia\\_761577952/r%C3%A9volution\\_industrielle.html](http://fr.ca.encyclopedia.msn.com/encyclopedia_761577952/r%C3%A9volution_industrielle.html)

devient un service public indispensable parce que les notions de calcul et la capacité de lire et écrire correctement s'avèrent nécessaires. Les institutions scolaires accueillent de plus en plus de monde et la logique d'un maître qui, simultanément joue le rôle de premier pédagogue de l'école, encadre les autres professeurs, enseigne, et veille au bon fonctionnement quotidien de l'établissement ne peut plus tenir pour longtemps. Il était devenu nécessaire et indispensable de confier la gestion systématique des écoles à un chef d'établissement (OCDE, 2001).

À cette époque et en particulier bien avant les années 1980, le système scolaire était fortement centralisé et le chef d'établissement n'avait trouvé aucun modèle original d'organisation scolaire à suivre. Les dirigeants s'étaient rapidement tournés vers le modèle industriel de gestion (Callahan, 1962, cité par Crow, 1995) où l'école comme les grandes entreprises devaient se conformer à des objectifs à atteindre suivant des normes prédéterminées par le pouvoir central. Le directeur jouait ainsi le rôle d'un directeur d'usine (OCDE, 2001) qui doit prendre en compte les besoins fondamentaux de son école et utiliser à bon escient les ressources mises à sa disposition en respectant les règlements et les lois en vigueur. Dans le même sens, Prochazka (2005) souligne que le chef d'établissement de cette époque ne possédait aucun pouvoir d'initiative et évoluait dans un univers de réglementation qui faisait de lui un administrateur autoritaire veillant scrupuleusement au respect des instructions officielles émanant des autorités établies ou encore de ses supérieurs hiérarchiques. Le chef d'établissement avait uniquement le rôle de commander et de contrôler afin d'assurer le bon fonctionnement des écoles. Les mots «commander et contrôler» sont pris dans le sens défini par Fayol. Le chef d'établissement est l'autorité statutaire qui assure la bonne marche de l'école, la direction des enseignants et des élèves et qui vérifie l'application stricte des programmes scolaires, des procédures et des ordres.

Par ailleurs, Macmillan *et al.* (2001, citant Glick, 1937), dans une étude sur les rôles des directeurs d'école, font état d'une liste d'exigences répondant au



rôle du chef d'établissement à cette époque: la planification, l'organisation, la dotation en personnel, la direction, la coordination, les rapports et la budgétisation. En d'autres termes, le directeur exerçait les rôles de planificateur, d'organisateur, de gestionnaire de ressources humaines, matérielles et financières. Ces rôles rejoignent en grande partie la liste des rôles d'un administrateur présenté par Fayol (1916). Selon ce dernier, les gestionnaires et administrateurs des entreprises en plus de commander et de contrôler doivent s'occuper de la planification, de la coordination et de l'organisation. Loin d'assimiler école et entreprise, il est important de souligner que les rôles des chefs d'établissements étaient complètement calqués sur ceux d'un chef d'entreprise à cette époque, quoique ces deux organisations (l'école et l'entreprise) aient des finalités différentes.

D'un autre côté, en 1955, l'Association américaine d'administratrices et administrateurs scolaires (American Association of School Administrators) a souligné l'importance que les chefs d'établissements doivent accorder à la communication, à la motivation et à l'évaluation du personnel (Sergiovanni, 1995, cité par Macmillan *et al.*, 2001). En ce sens, le chef d'établissement devait exercer un rôle de communicateur, de motivateur et d'évaluateur.

De ce qui précède, nous pouvons conclure que dans les premiers temps le directeur était le maître d'école jouant le rôle de premier pédagogue encadrant les autres professeurs et qui faisait fonctionner son établissement. Par la suite, les rôles des directeurs correspondaient presque entièrement aux différentes fonctions traditionnelles de gestion que sont la planification, l'organisation, la direction et le contrôle. Les directeurs consacraient ainsi plus de temps à assurer la logistique, facilitant ainsi le bon fonctionnement des salles de classe en se référant à des principes issus de la théorie du management et ceci en étroite cohérence avec la tradition bureaucratique/hierarchique qui faisait de lui un chef. Il faut signaler dans ce contexte que l'enseignant pourtant soumis à l'autorité du directeur était seul maître dans sa classe; il dispensait son enseignement comme

bon lui semblait; il suffisait tout simplement qu'il respecte les programmes élaborés et imposés par le pouvoir central.

### ***2.3.2 Le rôle des directeurs d'école depuis la révolution postindustrielle***

La révolution postindustrielle a bouleversé en profondeur la société et en particulier la structure des organisations. Les entreprises n'ont plus besoin d'un très grand nombre d'employés très disciplinés pour accomplir des tâches routinières spécifiques. Le capital humain représente et devient une valeur sûre pour les entreprises compétitives évoluant dans une économie fondée sur la connaissance. Les employés ont besoin de compétences transversales dans leurs prises de décisions ou encore de capacités d'analyse, de résolution de problèmes et de travail en équipe (OCDE, 2001).

De cette dynamique, l'école se trouve obligée de s'ajuster pour préparer les citoyens à vivre dans un monde qui évolue constamment. Ce qui revient à dire que l'éducation doit occuper une place beaucoup plus importante dans les programmes sociaux et politiques (Mulford, 2003). Cet état de fait explique bien les réformes des systèmes éducatifs qu'on observe à travers la plupart des pays du monde. Ces réformes responsabilisent de plus en plus les directeurs d'école et les font évoluer du même coup dans un contexte complètement remanié où ils jouent un rôle pivot au sein des écoles. Certaines recherches ont même démontré que l'efficacité des directeurs d'école demeure la clé d'une réforme ambitieuse et durable de l'éducation (Fullan, 2002, cité par Mulford, 2003).

D'une façon générale, ces réformes opérées dans les systèmes scolaires sont caractérisées dans la plupart des cas par la décentralisation prise dans le sens d'une plus grande autonomie des écoles, par l'implication des communautés locales et des parents dans la gestion interne des établissements scolaires, par le développement de partenariats avec la communauté et par de nouvelles approches d'enseignement. Il n'est point suffisant pour les directeurs de faire fonctionner les écoles suivant les procédures prédéfinies mais de les faire fonctionner en communion avec la collectivité ou encore avec des

interlocuteurs extérieurs à l'école (St-Germain, 1999; OCDE, 2001). Dans ce contexte, beaucoup d'études et d'écrits (Conseil supérieur de l'éducation du Québec, 1993, 1999; Brassard et Brunet, 1991; Barnabé, 1997; St-Germain, 1999; OCDE, 2001; Lobert, 2003; Weva, 2003; Dupuis, 2004; Pelletier, 2005), présentent les rôles actuels des directeurs d'école.

Au Québec, Brassard et Brunet (1991) ont présenté une liste exhaustive des rôles des directeurs d'école. Largement inspirés de la typologie des rôles de Mintzberg (1979), leur étude a démontré que les rôles des directeurs sont complexes. Ils ont identifié et explicité à partir des activités menées par les directeurs d'école 15 rôles que nous présentons dans le tableau III à la page suivante.

**Tableau III**  
**Synthèse des rôles des directeurs d'école à partir de Brassard et al. (1986)**

Porte-parole	Consiste à agir comme intermédiaire institutionnel entre les agents de la commission scolaire et ceux de l'école en véhiculant et en tentant de faire valoir les attentes des uns vers les autres.
Leader	Consiste à tenter d'influencer les opinions et les convictions des intervenants de l'école par la persuasion ou par la formulation des préférences.
Subordonné	Consiste à appliquer dans l'école, les décisions de la commission scolaire ou de l'autorité gouvernementale. Ces décisions confirment la situation existante, la renforcent ou entraînent un changement. Dans ce dernier cas, il s'agit d'un changement décidé par un acteur et le titulaire du poste ne se considère pas comme un agent de changement.
Agent de liaison	Consiste à développer et à entretenir des liens avec les différents acteurs qui composent l'univers relationnel de la direction d'école, à échanger avec ces acteurs et même à solliciter leur aide et leur appui pour l'école.
Animateur pédagogique	Consiste à participer d'une façon ou d'une autre aux décisions professionnelles relatives à l'activité pédagogique tant en ce qui concerne les moyens qu'en ce qui concerne son développement.
Contrôleur	Consiste à s'assurer que les activités de l'école sont en conformité avec les objectifs, et à contrôler le rendement du personnel et les moyens utilisés.
Intégrateur	Consiste, d'un côté, à faciliter les relations et les échanges entre les différents agents de l'école ou avec les organismes extérieurs à l'école et, d'un autre côté, à gérer les conflits et/ou à solutionner les crises.
Agent de changement	Consiste à prévoir le développement de l'école, à y promouvoir des changements ou des projets spéciaux, à prendre en charge les changements qui originent du personnel et à s'occuper du projet éducatif (comme projet particulier).
Distributeur de ressources et intendant	Consiste à gérer les ressources matérielles et financières, à organiser les divers services de soutien, à affecter le personnel et à répartir les tâches, à pouvoir à la suppléance, à mettre en place les mécanismes de consultation dans l'école et, finalement, à régler les problèmes de tout ordre qui se présentent et que personne d'autres n'est responsable de régler (dépanneur).
Gestionnaire du personnel	Consiste à aider, animer, superviser, surveiller, et sanctionner le personnel éducatif de l'école (à l'exclusion de l'évaluation de son rendement et les stagiaires, à s'occuper d'activités reliées à la formation et à tenir à jour les dossiers de ce personnel).
Promoteur	Consiste à promouvoir la définition d'une conception de l'école (d'un projet d'éducation), à agir par rapport à ce projet représentant de l'État, de la communauté et de la commission scolaire dans l'école et de l'école auprès de la commission scolaire, et, finalement, à faire circuler les informations relatives à ces activités.
Maître de salle	Consiste à voir au bien-être de l'élève à répondre à ses attentes et à faire circuler les informations.
Négociateur	Consiste à négocier avec des organismes ou des groupes d'acteurs extérieurs à l'école, l'organisation de services pour l'école ou des dispositions qui affecteront la vie de l'école.
Organisateur de la vie étudiante	Consiste à organiser la vie scolaire et parascolaire des élèves dans l'école et à leur apporter une aide individuelle.
Symbole	Consiste à participer à diverses manifestations scolaires, sociales ou autres, à titre de directeur ou directrice d'école.

Par ailleurs, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE), dans son rapport annuel de 1991-1992, a fait ressortir la nécessité d'un autre modèle de gestion de l'éducation pour répondre à l'inefficacité du modèle bureaucratique dominant qui « favorise le maintien des pratiques de gestion inadéquates et peu adaptées aux besoins actuels » (CSE, 1993, p. 27). Le nouveau modèle de gestion, selon le CSE, doit mettre l'accent sur l'activité éducative. À ce sujet le CSE mentionne :

L'importance de passer à un autre modèle de référence dans la gestion de l'éducation se justifie d'abord par la nécessité d'apporter un soutien mieux adapté à l'activité éducative des établissements. L'activité éducative, telle est, en effet, l'ultime raison d'être de l'acte professionnel de gestion en éducation. La gestion doit donc redécouvrir la dynamique éducative qui l'anime et trouver un fonctionnement qui soit ajusté aux exigences d'une telle dynamique.

Le nouveau modèle de référence en gestion devra prendre appui sur une dynamique proprement éducative, plutôt que sur une dynamique à dominante administrative. Il peut paraître étonnant, en effet, de rappeler la raison même de l'existence du système éducatif – la formation des élèves – tellement cette réalité semble aller de soi. La structure doit exister pour la formation de l'élève. Pour ce faire, elle doit tenir compte du sens profond de la mission éducative, et plus particulièrement des exigences liées à l'activité qui se passe entre les élèves et les intervenants scolaires, dont au premier chef les enseignantes et enseignants. (1993, p. 27)

Dans ce contexte, les directeurs d'école doivent ajuster leur pratique pour y faire face. Ainsi le CSE précise que le directeur doit « miser sur un partenariat et une association intime avec les acteurs de la base » (CSE, 1993, p. 27) qui sont les enseignants. Les directeurs auront à responsabiliser ces derniers tout en encourageant leurs initiatives personnelles. Il n'est plus question pour un directeur de se comporter comme un supérieur hiérarchique autoritaire veillant au strict respect des principes établis. Il doit plutôt privilégier un type de fonctionnement souple et stimulant axé sur les relations humaines et une bonne culture organisationnelle pour rassembler les visions, coordonner efficacement les actions, et favoriser la recherche commune de solutions ajustées aux problèmes réels (CSE, 1993). Les directeurs devront donc aller au delà des opérations courantes en faisant preuve de vision pour une planification stratégique des activités éducatives, c'est-à-dire qu'ils doivent :

passer d'une optique de gestion axée sur le court terme à une perspective d'ensemble qui nécessite une relecture des missions et un réexamen des activités de planification dans les milieux éducatifs. (CSE, 1993, p. 29)

Dans cette même logique, St-Germain (1999), Weva (2003), ainsi que Dupuis (2004) voient le chef d'établissement comme un visionnaire qui anticipe les événements à venir, en faisant appel à une approche systémique pour le diagnostic de l'état de fonctionnement de son école.

De plus, les directeurs doivent chercher l'engagement des acteurs de la communauté locale en les rassemblant pour trouver ensemble un consensus sur le projet éducatif de l'école ou pour définir ensemble les grandes orientations. En ce sens, il a à exercer davantage qu'avant les rôles d'intégrateur, d'animateur, de communicateur, de facilitateur et de mobilisateur tout en restant à l'écoute de la communauté.

D'un autre côté, le CSE (1993) mentionne qu'un directeur a besoin d'exercer un rôle de leadership afin de redevenir l'enseignant principal, le maître d'œuvre de l'équipe-école qui suscite la participation de tous les acteurs concernés au projet éducatif. Dans un tel contexte, l'école devient un centre de collaboration dynamique et de partage d'idées constructives entre le directeur, les enseignants, les parents et toute la communauté autour d'un projet commun qui est la formation et la réussite des élèves. Ceci marque également tout un ensemble de changement dans la façon dont les directeurs doivent gérer les ressources humaines. Un changement qui doit se caractériser par une plus grande estime du potentiel humain au sein de l'établissement scolaire et une nouvelle façon de voir l'organisation méthodique des actions. À ce sujet, certains auteurs, en particulier Barnabé, (1997) parlent de *l'empowerment* du personnel pour expliquer cette nouvelle manière de gérer les ressources humaines au sein de l'école. L'*empowerment* qui, selon Blanchard, Carlos et Randooph (1997), est une méthode de gestion qui consiste à donner plus de responsabilité et d'autonomie aux personnels pour aider l'organisme dans l'atteinte de ses résultats.

En outre, le CSE (1993) fait état du rôle que doivent jouer les directeurs en matière de financement. Ces derniers doivent faire preuve de rigueur dans la l'élaboration du budget de fonctionnement de leur établissement. Ils auront à bien définir les priorités, à rationaliser les dépenses et à maintenir des ressources pour les projets spécifiques.

Plus récemment en 1999, le CSE, dans son rapport annuel, a exploré les facettes administratives, pédagogiques et institutionnelles du rôle des directeurs des écoles secondaires au Québec. Il met en exergue trois défis auxquels les directeurs devront faire face. Ces défis sont assimilés aux rôles que ces derniers doivent exercer : « un rôle de communication et de liaison, un leadership pédagogique de premier plan et un rôle institutionnel de développement et de mise en œuvre du projet éducatif de l'établissement » (CSE, 1999).

L'OCDE (2001), pour sa part, voit le directeur d'école comme un gestionnaire de ressources humaines, matérielles et financières mais également comme un gestionnaire des connaissances compte tenu des changements constants des systèmes éducatifs qui sont le moteur de cette nouvelle économie animée par les connaissances. Il en découle une grande diversité de rôles des directeurs à savoir :

- la gestion du personnel et de la formation continue;
- le maintien de bonnes relations avec l'environnement;
- la définition des valeurs propres à l'établissement;
- la promotion de la qualité de l'enseignement et des évolutions pédagogiques. (OCDE, 2001, p. 34)

Barnabé (1997), quant à lui, définit les rôles des directeurs d'école par rapport à la gestion de la qualité totale, un concept qui est caractérisé par une amélioration de façon constante et continue de tous les aspects de l'organisation. Il souligne que les gestionnaires scolaires doivent jouer les rôles suivants lors de l'implantation de la qualité totale :

- créer une organisation en apprentissage,
- promouvoir l'amélioration de la qualité,
- assurer l'*empowerment* du personnel,
- assurer et soutenir l'engagement et l'esprit d'équipe,
- coordonner les activités,

- assurer la reconnaissance pour le travail accompli,
- entretenir des relations caractérisées par la franchise et la confiance et optimiser le système. (Barnabé, 1997)

Lober (2003) dans son mémoire présente les rôles des directeurs, à partir de l'avant-projet de décret fixant le statut des directeurs de la communauté française de Belgique, entré en vigueur le premier septembre 2006, selon trois axes : l'axe pédagogique, l'axe relationnel et l'axe administratif. L'axe relationnel fait état des relations du directeur de l'établissement scolaire avec les élèves, les parents et les tiers (le monde extérieur), sans oublier sa coordination avec l'équipe école (professeurs, secrétaires et personnel de soutien); l'axe administratif a trait à la gestion des ressources humaines, matérielles et financières de l'école; et l'axe pédagogique concerne la gestion de l'école sur le plan pédagogique.

Par ailleurs, Weva (2003) et Pelletier (2005) se sont penchés sur les rôles des directeurs d'écoles en Afrique. Ces directeurs qui évoluent dans un contexte socioculturel, politique et économique assez particulier et qui font face, comme Bush (2006) a fait remarquer, à des défis intimidants en travaillant dans des écoles peu équipées, avec des personnels non qualifiés et très souvent incompetents, et auprès élèves pauvres et affamés.

Dans son analyse, Weva (2003) a souligné que dans beaucoup de pays africains, les rôles des directeurs ne sont pas vraiment définis, et même s'il existe dans certains pays un cadre légal définissant la fonction de chefs d'établissement, leur rôle est très mal établi. Ce qui donne naissance à des conflits interminables entre les différents acteurs de la communauté école. D'un autre côté, en comparant les tâches des chefs d'établissement du Togo, du Bénin et de la Mauritanie et en s'appuyant sur les travaux des auteurs tels que Éthier (2000), Hopes (1988), Bonnet, Dupont et Huget (1989), Koffi (1991), Weva (1991, 1994, 1999), Goyette (1993), Ubben, Hughes et Norris (2001), Razik et Swanson (2001), Sergiovanni (2001) et Daresh (2002), il conclut que les rôles des directeurs d'écoles sont composés d'un ensemble de tâches regroupées dans plusieurs domaines complémentaires de la gestion. Il souligne en outre que



le directeur doit exercer avant tout un leadership pédagogique - un concept qui, selon lui, « tient compte de toutes les actions que les directeurs accomplissent ou qu'ils délèguent à d'autres et qui visent à promouvoir l'amélioration des apprentissages » (p. 20). Ainsi, il présente huit grands domaines reliés aux rôles des directeurs ainsi que les tâches qui leur sont associées. Ces domaines sont la gestion administrative générale, la gestion des programmes d'enseignement, la gestion des ressources humaines, la gestion des relations écoles/milieu, la gestion des effectifs scolaires, la gestion des différences entre les sexes, la gestion des ressources financières et la gestion des ressources matérielles et équipements.

Pour sa part, Pelletier (2005) dans une recherche conduite sur la gestion scolaire et la réussite des élèves dans 16 écoles africaines, a identifié un ensemble de pratiques correspondant aux rôles des directeurs d'écoles en Afrique. Les résultats de cette recherche ont montré l'importance que les directeurs accordent aux normes légales qui leur permettent d'asseoir leur autorité, de définir et de clarifier les tâches et les responsabilités. Ils assurent un rôle d'informateur et de mobilisateur en portant un grand souci à la communication et à la diffusion de l'information et en motivant le personnel. Ils jouent un rôle d'accompagnateur en valorisant la formation et le développement professionnel du personnel. Ils encadrent les élèves et les enseignants et assurent le suivi et l'évaluation des apprentissages tout en établissant des rapports de partenariat avec l'environnement externe de l'école. À cet effet, ils assurent un leadership pédagogique et communautaire.

À la lumière de tout ce qui précède, nous pouvons conclure que les auteurs cités ont utilisé des termes différents pour décrire quasiment les mêmes rôles. Les principaux rôles sont de nature pédagogique, administrative, relationnelle, communautaire et légale.

## **2.4 Conclusion**

La revue des rôles des directeurs a démontré que les réformes éducatives ont modifié les rôles traditionnels des directeurs d'école. Toutes les activités (pédagogiques, administrative, relationnelles, communautaires, légales, etc.) des directeurs sont maintenant tournées vers la réussite intégrale des élèves. Au début, le directeur était le principal éducateur et pédagogue qui faisait fonctionner l'école, il est aujourd'hui un leader qui cherche, d'une part, à engager tous les acteurs de l'école (enseignants, personnel de soutien, parents, communauté locale, etc.) pour la réussite des élèves et, d'autre part à les responsabiliser.

## **CHAPITRE 3**

### **MÉTHODOLOGIE**

Cette partie est consacrée à la méthodologie que nous avons utilisée pour la cueillette des données afin de répondre à nos objectifs de recherche. D'abord, nous présentons notre choix méthodologique puis notre instrument de collecte des données ; nous le justifions et nous procédons à sa description. Viennent ensuite la procédure de l'administration de l'instrument et la présentation des participants de la recherche, et enfin la méthode d'analyse.

### **3.1 Choix de la méthodologie**

Notre recherche est de type descriptif. Nous avons cherché à identifier ou encore à mieux connaître les rôles des directeurs d'école secondaire et fondamentale de troisième cycle publique du Département de l'Artibonite. Ce choix se justifie par le fait qu'il n'y avait pas encore eu de recherche sur les rôles des directeurs du Département.

### **3.2 Instruments de collecte des données**

Dans le cadre de cette étude, nous avons opté pour un questionnaire (voir annexe A). Nous avons choisi d'utiliser une version adaptée du questionnaire de Brassard *et al.* (1986) au lieu de construire un questionnaire inspiré d'instruments de collecte existants.

#### ***3.2.1 Justification du questionnaire comme technique de cueillette de données***

La cueillette de données à partir d'un questionnaire est un procédé qui a permis d'obtenir des informations assez précises et faciles à analyser et à comparer sans toutefois établir de façon systématique de relations personnelles et directes avec les sujets. De plus, elle nous a dispensé des contraintes de moyens et de temps. Nous n'aurions pas eu les moyens de sillonner tout le Département de l'Artibonite pour rencontrer personnellement les directeurs en poste.

Par ailleurs, l'enquête avec un questionnaire est idéale pour le contexte haïtien. Il est connu que les gestionnaires haïtiens sont peu disposés à parler de leur travail. Ils sont en ce sens très méfiants. Le questionnaire est anonyme, ce qui a facilité la participation des répondants. De plus, il leur a permis de « répondre à leur rythme, donc de prendre le temps de penser à leur réponse » (Lamoureux, 2000, p. 139).

### **3.2.2 Méthode de construction du questionnaire de Brassard et al. (1986)**

Brassard *et al.* (1986) ont choisi d'identifier les rôles des directeurs d'école du Québec à partir d'un questionnaire privilégiant l'approche par activités (voir annexe D). Cette approche consiste à énoncer des activités bien identifiées rendant compte de tout ce que fait ou pourrait faire un directeur. Ce fut également un choix analytique qui donne la possibilité de reconnaître plus facilement des unités de comportements des directeurs. Il a permis de « *mieux inventorier ce que font exactement les directeurs d'écoles et d'éviter d'escamoter des aspects de leur travail dont ne rendrait pas suffisamment compte l'approche par fonction* » (Brassard *et al.*, 1986, p. 21). À noter que, cette dernière approche consiste à formuler des énoncés généraux référant aux fonctions des comportements de gestion. En outre, il présente un caractère déductif qui pourrait faciliter la formulation d'un modèle des rôles des directeurs d'école.

Brassard *et al.* (1986) ont suivi trois grandes étapes afin de formuler les énoncés de leur questionnaire. Dans un premier temps, ils ont procédé à une étude de cas dans une école. À ce stade, Brassard *et al.* (1986) ont utilisé un questionnaire d'entrevue sur les rôles des directions d'école construits avec la typologie de Mintzberg, avec la description des tâches des directeurs fournie par Laurin (1977) et avec les énoncés d'activités spécifiques aux fonctions administratives des organisations d'éducation. Dans un second temps, ils ajoutent aux informations obtenues à la première étape des activités inventoriées par la Fédération québécoise des directeurs d'école (FQDE) pour avoir un nouvel inventaire des activités des directions d'école. Ce nouvel inventaire a été

ensuite discuté et expérimenté auprès d'une quinzaine de cadres suivant un processus interactif et continu. Enfin, la combinaison des deux étapes précédentes leur a permis d'avoir des énoncés clairs rendant compte du travail réel des directions d'école. Ces nouveaux énoncés ont été évalués par trois spécialistes puis testés auprès d'une trentaine de répondants. Après des corrections, les énoncés étaient formellement adoptés.

Le questionnaire est organisé en quatre parties. La première, intitulée « Analyse des activités », comprend 122 questions qui doivent être répondues selon trois dimensions : une dimension A correspondant à l'exercice de l'activité actuellement, une dimension B correspondant à l'exercice de l'activité pour que l'école fonctionne efficacement et une dimension C relative à l'exercice de l'activité en fonction des goûts personnels. La deuxième porte sur le pourcentage de temps consacré hebdomadairement d'abord aux activités d'interaction et ensuite aux rôles de gestion suivant la typologie de Mintzberg (1973). La troisième a 18 questions portant sur la vie de l'école. La dernière comprend les questions devant servir à recueillir les données sociodémographiques.

### ***3.2.3 Adaptation et description du questionnaire***

Notre choix d'adapter le questionnaire de Brassard *et al.* (1986) est motivé par le fait que le questionnaire constitue un outil de collecte qui a déjà été utilisé; les questions sont construites de façon simple avec les activités menées par les directeurs d'écoles; les questions réfèrent probablement à la même réalité chez les différents directeurs, le répondant se prononce exactement sur chaque activité; le vocabulaire utilisé est élémentaire et habituel des directeurs; les options de réponses sont claires.

Pour adapter le questionnaire de Brassard *et al.* (1986), nous avons éliminé dans la première partie la dimension C sur les goûts personnels des directeurs qui ne fait pas partie de notre questionnement de recherche. Nous avons également supprimé les questions qui sont particulières au système éducatif du Québec, et qui portent sur, par exemple, des organismes, des commissions

scolaires ou des conventions collectives. Ce sont les questions 42, 44, 68 et 96 de la première partie, la question 13 de la troisième partie et les questions 3, 6, 7 et 8 de la quatrième partie. Dans certaines autres questions, nous avons remplacé des groupes de mots désignant certaines institutions ou organisations au Québec par leur équivalent dans le Département de l'Artibonite. Ainsi, dans les questions 11, 19, 38, 39, 40, 41, 43, 46, 48, 51 et 52, nous avons remplacé la commission scolaire par la direction départementale de l'Artibonite puisque l'équivalent de la commission scolaire dans le système éducatif haïtien est la direction départementale; et dans les questions 12 et 82 le MÉQ par le MENFP.

À part de l'élimination de la dimension C, l'organisation du questionnaire reste inchangée. Celui-ci comporte quatre parties, une première portant sur les activités menées par les directeurs, une seconde sur le pourcentage de temps consacré hebdomadairement aux activités d'interaction, une troisième sur la vie de l'école et une dernière sur les données sociodémographiques des répondants.

La première partie, toujours intitulée « Analyse des activités », comprend 117 questions. Ces questions représentent des énoncés d'activités menées par les directeurs d'école. Les réponses sont présentées sur une échelle de fréquence de type Likert en quatre points (de jamais à souvent) selon deux dimensions. La dimension A renseigne sur la fréquence effective rapportée par les directeurs pour chacune des activités. La dimension B renseigne sur l'exercice éventuel de l'activité en question pour que l'école fonctionne efficacement.

La deuxième partie reste réservée au pourcentage de temps consacré hebdomadairement aux activités d'interaction et aux activités de gestion selon la typologie de Mintzberg (1973) à laquelle les rôles d'encadrement aux élèves et de bien-être ont été ajoutés. Les activités et les rôles sont présentés aux directeurs, et ils ont indiqué le pourcentage de temps hebdomadaire consacré à chacun d'eux.

La troisième partie met l'accent sur la vie de l'école et contient 18 questions. Les directeurs ont à choisir leur réponse à partir d'une échelle d'accord allant de « pas du tout d'accord » à « parfaitement d'accord ».

La quatrième partie comporte neuf questions sur les caractéristiques sociodémographiques des répondants. Il y a six variables associées aux caractéristiques démographiques des directeurs. Ce sont le sexe, l'âge, l'ancienneté au poste de direction, l'ancienneté dans l'organisation scolaire prise dans le sens que le répondant occupait auparavant un poste de soutien dans la direction d'une l'école<sup>11</sup> ou occupait un poste d'enseignant, le type d'école et le nombre d'élèves.

### **3.3 Participants de la recherche**

Notre étude a été réalisée dans le Département de l'Artibonite. La population était constituée des 40 directeurs d'école publique du département (écoles fondamentales de troisième cycle et Lycées de la République), soit l'ensemble de ceux-ci. Des 40 directeurs, 19 sont des directeurs de Lycée et 21 sont des directeurs d'école fondamentale de troisième cycle. Sur le terrain, les seconds sont dénommés coordonnateur d'École Fondamentale d'Application (EFA). En fait, l'EFA est une nouvelle dénomination des écoles fondamentales; c'est une façon de préciser qu'une école fondamentale donnée a les trois cycles prévus par les règlements du ministère. Il y a un an, les écoles fondamentales n'avaient que les deux premiers cycles; le troisième cycle fondamental se retrouvait uniquement dans les Lycées. D'ailleurs, la majorité des écoles fondamentales du pays n'ont encore que les deux premiers cycles. Pour leur part, les Lycées de la République logent le troisième cycle de l'école fondamentale et le secondaire. Ils sont administrés suivant le MGLR.

---

<sup>11</sup> Le MGLR prévoit deux postes de soutien dans la direction d'un Lycée, le poste de censeur et celui de surveillant général.



### **3.4 Administration du questionnaire et description des répondants**

La recherche s'est déroulée au cours du mois de février 2008. Une fois arrivé sur le terrain, nous avons contacté le Directeur départemental de l'éducation dans l'Artibonite et les deux syndicats de professeurs en l'occurrence l'Union Nationale des Normaliens Haïtiens et la Confédération des Éducateurs Haïtiens. Nous leur avons expliqué notre objectif de recherche, les avons rassurés que les informations à collecter sont destinées, uniquement à notre recherche et leur avons fait part de ce que nous attendons d'eux. Ces deux rencontres nous ont permis d'avoir le numéro de téléphone des directeurs en poste, de savoir que plusieurs directeurs comptent passer récupérer les chèques de salaire des enseignants au service comptable de la direction départementale le lundi 11 février et le directeur départemental avait prévu de réunir l'ensemble des directeurs de Lycées du département le mardi 12 février. Nous avons profité de la remise des chèques pour remettre le questionnaire et deux copies signées du formulaire de consentement (voir annexe B) à 12 directeurs d'EFA, tout en leur expliquant notre objectif. Le directeur départemental nous avait également invité à participer à sa réunion. C'était une occasion idéale qui nous a permis de rencontrer personnellement les 19 directeurs de Lycée. Par la suite, les neuf autres directeurs d'EFA que nous n'avons pas eu la chance de rencontrer ont reçu notre paquet par le biais des inspecteurs de zone. Dans ce paquet, il y avait une lettre (voir annexe C), une enveloppe préadressée, le formulaire de consentement et le questionnaire d'enquête. Dans la lettre nous avons expliqué aux directeurs l'objectif de notre recherche et leur avons également demandé de faire de leur mieux pour nous retourner le questionnaire rempli dans un délai ne dépassant pas une semaine.

Après la distribution des questionnaires, nous avons également appelé les directeurs pour leur demander s'ils n'avaient pas besoin d'éclaircissements et pour les relancer afin qu'ils n'oublient pas de donner une suite dans un délai raisonnable. Des 40 questionnaires distribués et suite à trois rappels, 27 ont été retournés, soit un taux de participation de 67,5 %, ce qui est très acceptable.

Parmi les 27 répondants, 25 sont de sexe masculin soit 92,6 %, deux de sexe féminin. De plus, 19, soit 70,4 %, sont directeurs de Lycée et 8 soit 29,6 % sont coordonnateurs (directeurs) d'EFA. Rappelons que dans le Département de l'Artibonite il y a 19 Lycées. Tous les directeurs de Lycée ont donc participé à cette recherche.

Par ailleurs, un peu plus de la moitié des directeurs, soit 51,9 %, sont âgés entre 40 ans et 50 ans. Dans l'ensemble, leur âge varie entre 26 et 55 ans avec une moyenne de 43 ans. Près de la moitié (48,1 %) d'entre eux cumule trois ans ou moins à leur poste; et c'est le cas de sept des huit directeurs d'école fondamentale d'application. Presque le tiers (6) des directeurs de Lycée est à son poste depuis trois ans ou moins. Un peu plus de la moitié, soit 51,9 % des répondants ont 12 ans et plus d'expérience dans l'organisation scolaire. En moyenne, ils ont 11,6 années dans l'organisation scolaire.

Quant au nombre d'élèves, 85,2 % des écoles, soit 22 des 27 concernées, ont 1 000 élèves ou moins. Dans le système éducatif haïtien, un lycée ayant plus de 1 000 élèves est considéré comme une « grande école » et se situe particulièrement dans les grandes villes du pays. C'est exactement le cas dans le Département de l'Artibonite, notre site de recherche, où les quatre « grandes écoles » sont aux Gonaïves (3) et à Saint-Marc (1), respectivement première et deuxième villes du département. Aucune EFA de l'échantillon n'accueille plus de 1000 élèves.

Le tableau IV, page 53, montre de façon exhaustive comment se répartissent les répondants de la présente recherche.

**Tableau IV**  
**Répartition des répondants suivant les données sociodémographiques**

Caractéristiques	Effectifs		Total	Pourcentage
	Lycée	EFA		
<b>1-Sexe</b>				
Masculin	18	7	25	92,6
Féminin	1	1	2	7,4
<b>2- Âge</b>				
30 ans et moins	1	0	1	3,7
31 ans à 40 ans	6	2	8	29,6
41 ans à 50 ans	10	4	14	51,9
51 ans et plus	2	2	4	14,8
<b>3-Ancienneté au poste de direction</b>				
3 ans et moins	6	7	13	48,1
4 ans à 6 ans	4	0	4	14,8
7 ans à 9 ans	4	0	4	14,8
8 ans à 12 ans	1	0	1	3,7
13 ans et plus	4	1	5	18,5
<b>4-Ancienneté dans l'organisation scolaire</b>				
3 ans et moins	0	1	1	3,7
3 ans à 6 ans	5	1	6	22,2
6 ans à 9 ans	1	0	1	3,7
9 ans à 12 ans	3	2	5	18,5
12 ans et plus	10	4	14	51,9
<b>5- Nombre d'élèves</b>				
Inférieur ou égal à 250	3	4	7	25,9
251-500	3	3	6	22,2
501-750	2	1	3	11,1
751-1 000	6	0	6	22,2
1 001-1 300	1	0	1	3,7
1 301 -1 600	0	0	0	0,0
1 601-2 000	2	0	2	7,4
2 001 et plus	2	0	2	7,4

### 3.5 Méthode d'analyse des données

Les données recueillies ont été dans un premier temps codées pour un traitement statistique. Dans un second temps nous avons procédé à la saisie des données dans le logiciel SPSS pour Windows. À partir de statistiques descriptives, nous avons regroupé les 117 questions de la première partie du questionnaire suivant la définition des 15 rôles identifiés par Brassard et al

(1986). Les résultats sont explicités et présentés sous forme de tableaux de fréquence des rôles ou de graphiques. Bien que des analyses factorielles auraient pu aider à valider les regroupements théoriques des rôles, le trop petit échantillon ne nous permettait pas de le faire.

## **CHAPITRE 4**

### **ANALYSE DES DONNÉES**

Ce chapitre présente l'analyse des données. Il comprend trois parties. Une première partie est dédiée aux rôles effectifs, soit les rôles élaborés à partir des activités que les directeurs disent mener actuellement et les rôles perçus comme efficaces, soit ceux élaborés à partir des activités perçues comme efficaces c'est-à-dire des activités qu'ils souhaiteraient mener davantage pour être plus efficace. La deuxième partie présente les écarts existants entre les résultats obtenus pour les rôles effectifs et les rôles perçus comme efficaces. Enfin, une dernière est réservée à la présentation du temps consacré par les directeurs aux différentes activités qu'ils entreprennent et aux rôles de gestion qu'ils exercent au cours d'une semaine de travail.

#### **4.1 Résultats relatifs à l'identification des rôles effectifs et des rôles efficaces**

Cette partie est consacrée à l'identification des rôles en fonction des activités menées par les directeurs. Ces activités sont présentées aux directeurs dans les 117 questions de la première partie du questionnaire d'enquête. Les résultats obtenus pour les 117 questions sont présentés à l'annexe E.

Les 117 questions ont été regroupées suivant les définitions des 15 rôles formulés par Brassard *et al.* (1986) et présentés au chapitre 2. À titre d'exemple, la question 85 stipulant que le directeur « *négoce des ententes avec d'autres institutions d'enseignement* » représente une activité du rôle de négociateur.

Il convient de rappeler également que les 117 questions comportaient deux dimensions, une dimension A, correspondant à la fréquence effective de l'activité telle que rapportée par les directions et une dimension B, correspondant à une fréquence désirable pour un fonctionnement efficace de l'école. Il s'agit en d'autres termes des deux dimensions correspondant pour l'une, aux rôles effectifs et pour l'autre, aux rôles efficaces (Brassard *et al.*, 1986). L'échelle de fréquence utilisée pour ces deux dimensions comportait quatre niveaux : Jamais (1), Rarement (2), Parfois (3), Souvent (4).

Les résultats relatifs à l'identification des rôles sont présentés dans le tableau V. Dans ce tableau se retrouvent les résultats obtenus pour l'ensemble de nos répondants en général et en particulier pour les directeurs de Lycée et des EFA. La moyenne inscrite pour un rôle correspond à la somme des valeurs obtenues pour tous les items relatifs à ce rôle, divisée par le nombre de ses items.

**Tableau V**  
**Résultats pour les rôles effectifs (rôles exercés actuellement)**  
**et les rôles efficaces**

	Rôles effectifs Dimension A			Rôles efficaces Dimension B		
	EFA Moyenne	Lycée Moyenne	Global Moyenne (é-t)	EFA Moyenne	Lycée Moyenne	Global Moyenne (é-t)
Porte-parole	3,0	3,2	3,2 (0,5)	3,2	3,6	3,5 (0,5)
Leader	3,0	2,8	2,8 (0,5)	3,1	3,2	3,2 (0,6)
Subordonné	3,2	3,3	3,3 (0,6)	3,3	3,5	3,4 (0,7)
Agent de liaison	2,8	2,6	2,6 (0,6)	3,2	3,2	3,2 (0,5)
Animateur pédagogique	2,6	2,5	2,5 (0,6)	2,9	3,3	3,2 (0,6)
Contrôleur	2,9	3,0	3,0 (0,7)	3,4	3,5	3,5 (0,6)
Négociateur	2,6	2,0	2,2 (0,6)	3,3	2,9	3,0 (0,7)
Organisateur de la vie étudiante	2,7	2,7	2,7 (0,4)	2,9	3,1	3,0 (0,4)
Symbole	2,9	2,8	2,8 (0,6)	3,1	3,1	3,1 (0,4)
Intégrateur	2,8	2,7	2,7 (0,6)	3,1	3,3	3,2 (0,5)
Agent de changement	3,2	2,6	2,8 (0,7)	3,5	3,2	3,3 (0,74)
Distributeur ressources et intendant	2,6	2,9	2,8 (0,5)	3,2	3,3	3,3 (0,5)
Gestionnaire du personnel	2,8	2,8	2,8 (0,6)	3,5	3,3	3,3 (0,5)
Promoteur	2,6	2,4	2,4 (1,2)	3,2	3,4	3,3 (0,6)
Maître de salle	2,9	2,8	2,8 (0,7)	3,3	3,4	3,4 (0,5)

L'analyse du tableau V montre que les rôles exercés effectivement par l'ensemble des répondants se présentent suivant trois groupes, un premier groupe correspondant aux rôles exercés assez souvent (moyenne entre 3,0 et 3,5), un second groupe avec les rôles exercés parfois (moyennes entre 2,5 et 3,0) et un troisième groupe présentant les rôles exercés rarement (moyenne entre 2,0 et 2,5). Dans le premier groupe se retrouvent seulement trois rôles, soit ceux de subordonné, de porte-parole et de contrôleur. Le deuxième groupe contient les rôles de maître de salle, de leader, de distributeur de ressources et d'intendant, de gestionnaire du personnel, de symbole, d'agent de liaison et d'animateur pédagogique. Enfin le troisième groupe comprend deux seuls rôles, ceux de promoteur et de négociateur qui sont joués plutôt rarement. Les écart-types observés pour les différents rôles des trois groupes sauf pour le rôle de promoteur montrent qu'il y a un relatif accord entre les différents choix des répondants.

En ce qui concerne les rôles perçus comme efficaces, il n'y a pas de changement significatif dans le regroupement dont nous avons fait état dans le paragraphe précédent. Les directions d'école souhaiteraient exercer tous les rôles davantage. Ils espèrent exercer souvent les rôles de contrôleur et de porte-parole. Ces deux rôles obtiennent une moyenne de 3,5. Les autres rôles, avec les moyennes variant entre 3,0 et 3,4, se présentent comme des rôles qu'ils souhaiteraient exercer assez souvent pour un fonctionnement efficace de leur école.

De façon particulière, les résultats obtenus révèlent certaines divergences dans le choix de réponses des directeurs de Lycée et des directeurs d'EFA. En effet, si les rôles exercés effectivement par les directeurs de Lycée se sont présentés suivant les trois groupes cités précédemment, il n'est pas possible de faire le même regroupement pour les directeurs d'EFA. Ces derniers ne reconnaissent en aucun cas exercer un rôle rarement. Les rôles qu'ils exercent, pourraient plutôt se regrouper en deux catégories. Une première catégorie correspondant aux rôles exercés assez souvent. Cette catégorie contient les



rôles d'agent de changement, de subordonné, de porte-parole et de leader. Ces rôles obtiennent les moyennes variant entre 3,0 et 3,4. Dans une deuxième catégorie, se retrouvent les rôles exercés parfois, avec les moyennes variant entre 2,5 et 2,9. Ce sont les rôles de contrôleur, de maître de salle, de symbole, de gestionnaire du personnel, d'intégrateur, d'agent de liaison, d'organisateur de la vie étudiante, de distributeur de ressources et intendant, d'animateur pédagogique, de négociateur et de promoteur. D'un autre côté, ces directeurs d'EFA souhaiteraient accorder davantage d'importance aux rôles de promoteur et de négociateur. Ils compteraient les exercer souvent alors qu'actuellement ils ne les exercent que parfois.

Les paragraphes précédents présentent une vue assez générale des rôles exercés par les répondants tant au niveau des Lycées que des Écoles Fondamentales d'Application. Compte tenu de l'objectif de cette recherche, les résultats relatifs à chacun des rôles sont présentés plus en détails dans les sous-sections ci-dessous. Nous y rappelons dans un premier temps la définition du rôle en question, puis nous présentons dans un tableau les items du questionnaire relatifs à ce rôle et enfin nous comparons les résultats pour les deux groupes de répondants. Pour la comparaison, nous admettons que les deux groupes n'exercent pas à la même fréquence un rôle ou n'accordent pas la même importance à un rôle quand la différence des moyennes obtenues est supérieure ou égale à 0,2.

#### **4.1.1 Porte-parole**

À titre de porte-parole, le directeur est le représentant du personnel de l'école; il est la personne qui parle au nom du personnel de l'école pour faire connaître leurs idées, leurs situations, leurs besoins et leurs espérances. C'est aussi la personne devant transmettre régulièrement les informations à des personnes extérieures de l'école.

Ce rôle serait parmi les plus exercés présentement suivant les réponses données par les répondants (Tableau VI). Représenté par huit questions parmi

les 117 du questionnaire, il obtient, en tant que rôle effectif (rôle joué actuellement) une moyenne générale de 3,2. Ceci sous-entend que les répondants jouent ce rôle assez souvent. Ils souhaiteraient aussi le jouer souvent selon l'idée qu'ils se font d'un fonctionnement efficace de leur école (dimension B). Pour cette dimension, la moyenne générale est de 3,5.

**Tableau VI**  
**Résultats pour les rôles effectif et efficace de porte-parole**

Porte-parole	Rôles effectifs Dimension A			Rôles efficaces Dimension B		
	EFA Moy	Lycée Moy	Global Moy (é-t)	EFA Moy	Lycée Moy	Global Moy (é-t)
9- Je prépare les informations générales relatives à l'école à être transmises aux parents et, le cas échéant, je le communique moi-même.	2,9	3,0	3,0 (1,1)	3,0	3,4	3,3 (0,9)
10- Je prépare les informations à être transmises à la communauté sur les services offerts par l'école.	1,7	2,3	2,1 (0,9)	2,9	3,1	3,0 (1,1)
11- Je prépare les rapports et autres informations à transmettre à la direction départementale (DDA) et le cas échéant je les communique moi-même.	3,0	3,5	3,4 (0,7)	3,2	3,9	3,7 (0,6)
12- Je transmets au MENFP les informations demandées relatives à l'école.	3,1	3,5	3,4 (1,0)	3,1	3,5	3,4 (0,7)
13- Je communique aux parents concernés des informations relatives à leurs enfants.	3,5	3,2	3,3 (0,8)	3,4	3,7	3,6 (0,7)
15- Je communique aux élèves les informations qui les concernent.	3,7	3,5	3,6 (0,7)	3,4	3,8	3,7 (0,5)
38- Je transmets les attentes du personnel de l'école à la direction départementale (DDA).	3,1	3,4	3,3 (0,8)	3,5	3,7	3,6 (0,7)
40- Je présente les besoins de l'école aux diverses instances et services de la direction départementale (DDA).	3,4	3,2	3,3 (1,1)	3,1	3,6	3,4 (0,8)
<b>Moyennes générales</b>	<b>3,0</b>	<b>3,2</b>	<b>3,2 (0,5)</b>	<b>3,2</b>	<b>3,6</b>	<b>3,5 (0,5)</b>

Cependant, les moyennes générales de 3,0 et de 3,2 obtenues respectivement pour les directeurs d'EFA et pour les directeurs de Lycée laissent comprendre que ces deux groupes n'exercent pas avec la même fréquence ce rôle présentement. Les premiers l'exercent légèrement moins fréquemment que les seconds. En tant que rôle efficace, les directeurs de Lycée souhaiteraient l'exercer encore davantage que les directeurs d'EFA. Ils lui accordent plus d'importance. Les résultats affichent une moyenne générale de 3,6 pour eux et une moyenne générale de 3,2 pour les directeurs d'EFA.

Par ailleurs, de toutes les activités correspondant à ce rôle, une apparaît être très rarement menée actuellement par l'ensemble des répondants. Il s'agit de l'activité de la question 10 « le directeur *prépare les informations à être transmises à la communauté sur les services offerts par l'école* ». La moyenne de 2,1 obtenue pour cette activité représente la plus faible valeur de ce rôle influençant largement le résultat sur l'exercice du rôle de porte-parole des répondants puisque la moyenne des autres activités de cette catégorie varie entre 3,0 et 3,6. En ce qui a trait à la conduite de cette activité pour un fonctionnement efficace des écoles, la moyenne obtenue est de 3,0. Une fois de plus, elle affiche le plus petit score pour ce rôle. Ainsi, il faut retenir que les directeurs ne mènent qu'assez rarement cette activité actuellement et bien que son intérêt augmente pour l'efficacité, elle demeure moins importante pour ce rôle.

De façon assez particulière, les résultats obtenus pour la question 16 de la troisième partie du questionnaire d'enquête, à savoir si le directeur est l'unique intermédiaire avec les parents, viennent amplifier en quelque sorte les résultats observés pour le rôle de porte-parole. Avec une moyenne de 3,4, les répondants affirment faire à l'occasion cette activité qui apparaît être une des principales du rôle de porte parole. Cependant, l'écart-type de 1,3 associé à la moyenne indique que les réponses des répondants ne sont pas concentrées autour de la moyenne. De façon distincte les moyennes observées pour les deux groupes (3,9 pour les directeurs d'EFA et 3,4 pour les directeurs de Lycée) prouvent

assez nettement que les directeurs d'EFA mènent davantage cette activité que les directeurs de Lycée.

#### **4.1.2 Leader**

À titre de leader, le directeur occupe le sommet hiérarchique de l'école. Il évolue en situation d'influence positive sur les opinions, le travail et l'engagement du personnel. De plus, il se met à l'écoute du personnel de l'école, reconnaît les bonnes idées, communique les attentes, encourage les acteurs et valorise les travaux réalisés par ses collaborateurs (enseignants, personnel de soutien et autres).

La première partie du questionnaire contient neuf questions présentant des activités relatives à ce rôle. Selon les données au tableau VII, les répondants tendent actuellement à l'exercer de temps à autre. La moyenne générale obtenue est de 2,8. Pour la dimension B, la moyenne générale est de 3,2.

**Tableau VII**  
**Résultats pour les rôles effectif et efficace de leader**

Leader	Rôles effectifs Dimension A			Rôles efficaces Dimension B		
	EFA Moy	Lycée Moy	Global Moy (é-t)	EFA Moy	Lycée Moy	Global Moy (é-t)
1- Je me réserve du temps pour la détente (seul ou avec mes collègues).	2,1	2,2	2,2 (0,8)	2,7	2,8	2,8 (1,2)
2- Je me réserve du temps pour organiser mon horaire, faire de l'ordre dans mes affaires.	3,5	3,4	3,4 (0,7)	3,2	3,7	3,6 (0,7)
4- Je pose des gestes qui visent à développer ou renforcer mon image de directeur.	3,7	3,4	3,5 (0,9)	3,6	3,5	3,6 (0,7)
14- Je communique au personnel de l'école toutes les informations pertinentes au fonctionnement de l'école ou à son travail	3,6	3,1	3,3 (0,8)	3,6	3,7	3,7 (0,7)
69- Je cherche à persuader le personnel de l'école d'adhérer aux choix déjà décidés.	2,7	2,8	2,8 (1,0)	2,9	2,9	2,9 (1,3)
70- Dans les rencontres individuelles ou de groupes avec le personnel, j'indique mes préférences.	3,2	2,8	2,9 (1,2)	3,0	3,3	3,2 (1,1)
71- Dans les rencontres avec les parents j'indique mes préférences.	3,4	3,4	3,4 (0,8)	3,7	3,7	3,7 (0,6)
72- J'assure « l'articulation » des objectifs et des activités des professeurs.	2,5	2,1	2,3 (1,3)	3,4	3,0	3,1 (1,2)
<b>Moyennes générales</b>	<b>3,0</b>	<b>2,8</b>	<b>2,8 (0,5)</b>	<b>3,1</b>	<b>3,2</b>	<b>3,2 (0,6)</b>

Compte tenu des moyennes observées, ce rôle de leader paraît être plus fréquemment exercé par les directeurs d'EFA que par ceux de Lycée. Avec une moyenne générale de 3,0, ce rôle se présente parmi les plus exercés par les directeurs d'EFA, tandis qu'il fait partie du deuxième groupe de rôle en ce qui concerne les directeurs de Lycée, avec une moyenne générale observée de 2,8. Par contre, en tant que rôle efficace, les directeurs de Lycée et d'EFA lui

accordent quasiment la même importance. Une moyenne générale de 3,2 est enregistrée pour les premiers et une autre de 3,1 pour les seconds.

Par ailleurs, de toutes les activités relatives au rôle de leader, l'activité de la question 68 présentant le directeur comme quelqu'un « *cherchant à persuader le personnel de l'école d'adhérer aux choix déjà décidés* » semble être moins jouée par les directeurs. Avec les moyennes respectives de 2,3 et 2,6 obtenues pour les deux dimensions (activité menée présentement et activité perçue comme efficace), elle figure, malgré un statut relatif d'activité principale du rôle de leader, parmi les moins menées de ce rôle. Pour les deux dimensions les moyennes obtenues pour les autres activités relatives au rôle de leader varient de 2,2 à 3,5 et de 2,8 à 3,6.

#### **4.1.3 Subordonné**

En exerçant le rôle de subordonné, le directeur est sous l'autorité des responsables de l'éducation du Département de l'Artibonite, en l'occurrence le directeur départemental. Il se trouve ainsi en situation d'application des décisions prises au plus haut sommet des instances éducatives du pays et au niveau départemental dans son école.

De tous les rôles joués actuellement, le rôle de subordonné est celui qui présente la plus grande moyenne de fréquence. En d'autres termes, il est en première position dans le classement des rôles exercés par les répondants, c'est-à-dire le premier rôle des directeurs. La moyenne générale de 3,3 obtenue des données du tableau VII indique que les directeurs exercent assez souvent le rôle de subordonné dans leur école. Toutefois, l'écart-type de 0,6 associé à cette moyenne révèle que les choix de réponses des répondants sont pas mal dispersés ou ne convergent pas. En ce qui concerne la dimension B (rôle efficace), les répondants croient qu'augmenter l'exercice de ce rôle ne serait pas nécessaire. Les résultats dénotent une moyenne générale de 3,4.

**Tableau VIII**  
**Résultats pour les rôles effectif et efficace de subordonné**

Subordonné	Rôles effectifs Dimension A			Rôles efficaces Dimension B		
	EFA Moy	Lycée Moy	Global Moy (é-t)	EFA Moy	Lycée Moy	Global Moy (é-t)
39- Je transmets les attentes de la direction départementale (DDA) auprès de l'école.	3,0	3,4	3,3 (1,0)	3,4	3,7	3,6 (0,9)
43- J'applique les décisions de tous les ordres (nouvelles politiques, projets, etc.) de la direction départementale (DDA) dans l'école.	3,4	3,4	3,4 (0,8)	3,5	3,5	3,5 (0,8)
44- J'applique les décisions de tous les ordres (règlements, politiques, etc.) de l'État dans l'école.	2,9	3,0	3,0 (1,3)	3,2	3,4	3,4 (1,0)
47- J'explique aux personnels les normes qui régissent le fonctionnement de l'école ou de la direction départementale (DDA).	3,4	3,4	3,4 (0,7)	3,5	3,7	3,7 (0,8)
51- Je suis le représentant de la direction départementale (DDA) auprès de l'école.	3,0	3,0	3,0 (1,3)	3,0	3,0	3,0 (1,3)
52- Par rapport à la mission éducative nationale (définie par le régime pédagogique et les programmes), je suis le représentant de l'État dans l'école.	3,4	3,8	3,7 (0,7)	3,0	3,6	3,4 (1,1)
<b>Moyennes générales</b>	<b>3,2</b>	<b>3,3</b>	<b>3,3 (0,6)</b>	<b>3,3</b>	<b>3,5</b>	<b>3,4 (0,7)</b>

De façon particulière, les directeurs d'EFA se voient présentement autant comme des subordonnés que les directeurs de Lycée. La moyenne générale est respectivement de 3,2 et 3,3, pour les directeurs d'EFA et ceux de Lycée. Quant à la dimension B, les directeurs d'EFA accorderaient un peu moins d'importance à l'exercice de ce rôle que les directeurs de Lycée. La moyenne générale est de 3,3 pour les premiers et de 3,5 pour les seconds.

Par ailleurs, de toutes les activités relatives au rôle de subordonné, les questions 43 et 44 de la première partie du questionnaire qui nous semblent être des activités fondamentales du rôle de subordonné, à savoir que le directeur applique dans l'école des décisions de tous ordres (nouvelles politiques, projets, etc.) provenant de la direction départementale (question 43) ou de l'État (question 44), obtiennent des fréquences plus élevées. La moyenne est de 3,4 pour les deux questions à la dimension A (activités effectives) et de 3,5 et 3,6 à la dimension B (activités perçues comme efficaces). Il en ressort que les directeurs mènent et souhaiteraient mener assez souvent ces deux activités.

Les réponses à la question 13 de la troisième partie du questionnaire stipulant que le directeur « *préfère continuer à relever hiérarchiquement du directeur de la direction départementale plutôt que d'un conseil d'administration de l'école composé majoritairement de parents* » renforcent en quelque sorte les résultats présentés dans les deux paragraphes précédents. Il y a 20 répondants (14 directions de Lycée et 6 directions d'EFA) sur 27, soit 74,1 % (73,7 % Lycée et 75 % EFA), qui se montrent au moins moyennement d'accord à continuer de relever hiérarchiquement du directeur de la direction départementale plutôt que d'un conseil d'administration de l'école composé majoritairement de parents. En d'autres termes, ils semblent préférer demeurer subordonné à la direction départementale pour appliquer et faire appliquer dans l'école les décisions prises par cette dernière.

#### **4.1.4 Agent de liaison**

Dans le rôle d'agent de liaison, le directeur se trouve à intervenir de façon dynamique auprès de la communauté-école pour échanger sur la situation de l'institution scolaire ou encore pour développer des ententes avec les différentes personnes tant physiques que morales du milieu.

Suivant les résultats du tableau IX, les répondants disent exercer à l'occasion le rôle d'agent de liaison (dimension A). La moyenne générale des réponses est de 2,6. Dans la perspective d'un fonctionnement efficace de leur



école (dimension B), ils affirment que le rôle d'agent de liaison doit être exercé assez souvent, la moyenne générale étant de 3,2.

**Tableau IX**  
**Résultats pour les rôles effectif et efficace d'agent de liaison**

Agent de liaison	Rôles effectifs Dimension A			Rôles efficaces Dimension B		
	EFA Moy	Lycée Moy	Global Moy (é-t)	EFA Moy	Lycée Moy	Global Moy (é-t)
11- Je prépare les rapports et autres informations à transmettre à la direction départementale (DDA) et le cas échéant je les communique moi-même.	3,0	3,5	3,4 (0,7)	3,2	3,9	3,7 (0,7)
16- Par différents moyens (réunions d'échanges, enquêtes, etc.), je recueille des informations sur les attentes et les opinions des parents sur l'école.	2,4	2,6	2,5 (1,0)	3,6	3,2	3,3 (0,7)
17- Par différents moyens (réunions d'échanges, enquêtes, etc.), je cherche à connaître les attentes et les opinions du personnel de l'école sur les divers aspects de la vie de l'école.	3,1	2,7	2,8 (1,1)	3,4	3,5	3,5 (0,8)
18- Par différents moyens (réunions d'échanges, enquêtes, etc.), je cherche à connaître les attentes et les opinions de la communauté école.	2,9	2,3	2,5 (1,0)	3,4	2,8	3,0 (1,0)
19- Par différents moyens (réunions d'échanges, enquêtes, etc.), je cherche à connaître les attentes et les opinions de la direction départementale sur l'école.	2,5	2,6	2,6 (1,0)	3,1	3,2	3,2 (0,8)
20- Par différents moyens (réunions d'échanges, enquêtes, etc.), je cherche à connaître les attentes et les opinions des élèves sur l'école.	2,6	2,9	2,8 (0,8)	2,6	3,4	3,1 (0,8)

Agent de liaison	Rôles effectifs Dimension A			Rôles efficaces Dimension B		
	EFA Moy	Lycée Moy	Global Moy (é-t)	EFA Moy	Lycée Moy	Global Moy (é-t)
21- Je recueille les informations relatives à la clientèle scolaire et toutes autres données utiles au fonctionnement administratif de l'école	2,5	3,0	2,8 (1,2)	3,0	3,5	3,4 (0,8)
23- Au-delà des impératifs de l'information, je développe et j'entretiens des liens avec les parents.	2,6	2,4	2,5 (1,0)	3,2	3,1	3,2 (1,0)
24- Au-delà des impératifs de l'information, je développe et j'entretiens des liens avec les agents de la communauté.	2,5	2,0	2,1 (1,2)	2,9	3,0	3,0 (0,9)
25- Au-delà des impératifs de l'information, j'entretiens des contacts avec les administrateurs ou le personnel de la DDA.	2,9	2,3	2,3 (1,4)	2,5	3,4	3,2 (1,0)
26- Au-delà des impératifs de l'information, j'entretiens des contacts avec mes collègues directeurs.	2,9	2,9	2,9 (1,0)	3,1	3,3	3,3 (0,9)
27- Je consacre du temps au développement et à l'entretien de liens avec le personnel enseignant et les personnels de services d'entretien (PSE) de l'école.	3,5	3,5	3,5 (0,6)	3,6	3,8	3,7 (0,4)
28- Je consacre du temps au développement et à l'entretien de liens avec le personnel non-enseignant de l'école.	3,2	2,9	3,0 (0,8)	3,2	3,4	3,4 (0,6)
48- Je sollicite la contribution des parents pour diverses activités dans l'école ou pour exercer des fonctions dans les organismes de participation.	2,4	2,5	2,4 (1,2)	2,6	3,1	3,0 (0,9)
49- Je sollicite l'aide ou l'appui de la communauté pour répondre à certains besoins de l'école.	3,2	2,0	2,4 (1,2)	3,4	2,5	3,0 (0,9)
<b>Moyennes générales</b>	<b>2,8</b>	<b>2,6</b>	<b>2,6 (0,6)</b>	<b>3,2</b>	<b>3,2</b>	<b>3,2 (0,5)</b>

De façon particulière, les données indiquent que les directeurs d'EFA exercent à peine plus le rôle d'agent de liaison que leurs collègues des Lycées. Les moyennes générales observées en ce sens sont de 2,8 pour les premiers et 2,6 pour les seconds. Par contre, les directeurs de Lycée et d'EFA accorderaient la même importance à ce rôle pour permettre à leur école de fonctionner efficacement. La moyenne générale obtenue est de 3,2.

Par ailleurs, les directeurs affirment mener l'activité de la question 15, à savoir que le directeur est « le canal privilégié de la circulation de l'information entre les agents de l'école (parents, enseignants, etc.) » .Les résultats indiquent une moyenne de 4,5. En fait, 96,3 % des directeurs, soit 26, déclarent jouer au moins moyennement le rôle. De ces 96,3 %, il y a 70,4 %, soit 19, qui sont parfaitement d'accord sur l'exercice actuel de cette activité. Cette activité occupe le premier rang de toutes les activités relatives au rôle d'agent de liaison.

#### ***4.1.5 Animateur pédagogique***

En jouant le rôle d'animateur pédagogique, le directeur se met à la disposition des enseignants pour transmettre non seulement son savoir pédagogique et professionnel sur les méthodes d'enseignement, d'évaluation et de planification mais également pour élaborer de concert avec eux des standards pédagogiques.

Le questionnaire d'enquête comporte 7 questions relatives au rôle d'animateur pédagogique. Quant à l'exercice rapporté de ce rôle, les résultats des données du tableau X donnent une moyenne générale de 2,5 révélant une tendance des directeurs à jouer ce rôle à l'occasion. En ce qui concerne l'exercice souhaité du rôle d'animateur pédagogique dans un but de plus grande efficacité, la moyenne des réponses est de 3,2. Cela veut dire que les directeurs estiment que le fait d'exercer assez souvent ce rôle pourrait conduire à plus d'efficacité et à un meilleur fonctionnement de leur école.

**Tableau X**  
**Résultats pour les rôles effectif et efficace d'animateur pédagogique**

Animateur pédagogique	Rôles effectifs Dimension A			Rôles efficaces Dimension B		
	EFA	Lycée	Global	EFA	Lycée	Global
	Moy	Moy	Moy (é-t)	Moy	Moy	Moy (é-t)
5- Je participe à des réunions (ou échanges) avec mes collègues de la direction de l'école.	3,5	3,3	3,3 (0,6)	3,4	3,6	3,6 (0,7)
22- Je recueille des informations (articles de revues, etc.) relatives aux approches éducatives, à la pédagogie, etc.	3,1	2,8	2,9 (1,2)	3,2	3,4	3,4 (0,8)
56- D'une façon ou d'une autre, je contribue à la définition du choix des moyens et des méthodes d'enseignement.	1,7	2,3	2,1 (1,3)	1,2	2,8	2,4 (1,7)
57- D'une façon ou d'une autre, je contribue au choix des méthodes d'évaluation propres à l'école.	2,4	2,8	2,7 (1,1)	3,1	3,6	3,4 (0,9)
58- Je contribue à l'explication ou/et adaptation ou/et construction des programmes d'enseignement.	2,2	2,2	2,2 (1,1)	2,6	2,9	2,8 (1,3)
74- J'organise des journées pédagogiques.	2,2	2,1	2,1 (1,2)	3,7	3,3	3,4 (0,8)
75- J'organise des activités de perfectionnement en dehors des journées pédagogiques	2,6	1,9	2,1 (1,2)	3,1	3,1	3,1 (1,0)
<b>Moyennes générales</b>	<b>2,6</b>	<b>2,5</b>	<b>2,5 (0,6)</b>	<b>2,9</b>	<b>3,3</b>	<b>3,2 (0,6)</b>

Par ailleurs, la comparaison des résultats obtenus pour nos deux groupes de répondants révèle que les directeurs d'EFA exercent ce rôle selon la même fréquence que les directeurs de Lycée. Les moyennes générales obtenues sont respectivement 2,6 et 2,5. Par contre, dans la perspective d'un fonctionnement efficace des écoles, les directeurs de Lycée montrent un peu plus d'intérêt pour ce rôle que les directeurs d'EFA. Les moyennes générales obtenues pour les

premiers sont supérieures à celles obtenues pour les seconds, soit respectivement 3,3 et 3,0. En général, à titre de rôle effectif les directeurs d'EFA et de Lycée l'exercent à l'occasion et à titre de rôle efficace ils souhaiteraient l'exercer assez souvent.

D'un autre côté les résultats de la première question de la troisième partie du questionnaire, à savoir leur accord avec l'énoncé « *la fonction du directeur consiste d'abord et avant tout à assurer la vie pédagogique de l'école* », soutiennent les résultats obtenus pour ce rôle dans les paragraphes précédents. Plus de la moitié des directeurs, soit 59,3 % (16), se montrent parfaitement d'accord, 25,9 % (7) pas mal d'accord, 7,4 % (2) moyennement d'accord et 7,4 % (2) un peu d'accord avec cet énoncé. Ces résultats tendent à valider le fait que les directeurs considèrent l'animation pédagogique comme un de leur rôle et qu'ils accordent pas mal d'importance à l'exercice de ce rôle.

#### **4.1.6 Contrôleur**

Le directeur est avant tout le premier personnage de l'école. Son rôle de contrôleur le situe au niveau de la surveillance de toutes les activités qui se passent à l'intérieur de l'institution. En fait, ce rôle lui confère la responsabilité de veiller à ce que les stratégies adoptées par les différents acteurs de l'école soient en conformité avec les objectifs et de s'assurer de la cohérence des moyens utilisés.

Ce rôle est parmi les plus importants pour l'ensemble des directeurs. Les résultats obtenus (Tableau XI) le placent au troisième rang des rôles exercés effectivement, tels qu'ils le rapportent. Avec une moyenne générale de 3,0, les directeurs affirment une tendance à exercer ce rôle assez souvent. En ce qui a trait à la dimension correspondant à l'exercice du rôle de contrôleur pour un fonctionnement efficace de l'école, la moyenne générale est de 3,5. Il en ressort que les directeurs manifestent le désir d'exercer plus fréquemment ce rôle pour permettre à leur école de fonctionner de façon efficace.

**Tableau XI**  
**Résultats pour les rôles effectif et efficace de contrôleur**

Contrôleur	Rôles effectifs Dimension A			Rôles efficaces Dimension B		
	EFA Moy	Lycée Moy	Global Moy (é-t)	EFA Moy	Lycée Moy	Global Moy (é-t)
59- Je définis des normes régissant le comportement et le rendement du personnel de l'école ou je participe à la définition de ces normes.	2,4	2,6	2,6 (1,5)	3,4	3,5	3,5 (0,6)
60- D'une façon ou d'une autre, j'évalue le rendement des enseignants.	3,0	2,6	2,7 (1,3)	3,6	3,5	3,6 (0,7)
61- D'une façon ou d'une autre, j'évalue le rendement du personnel non enseignant (professionnel de soutien).	2,5	2,9	2,8 (1,1)	3,2	3,4	3,3 (0,8)
62- D'une façon ou d'une autre, j'évalue les moyens et les méthodes d'enseignement utilisés dans l'école.	2,9	3,0	3,0 (1,2)	3,5	3,6	3,6 (0,6)
63- Je mesure la satisfaction des élèves face à leur école en général.	3,1	3,1	3,1 (1,0)	3,3	3,4	3,4 (1,0)
64- Je surveille ce qui se passe dans l'école.	3,9	3,8	3,8 (0,4)	3,5	3,8	3,7 (0,5)
<b>Moyennes générales</b>	<b>2,9</b>	<b>3,0</b>	<b>3,0 (0,7)</b>	<b>3,4</b>	<b>3,5</b>	<b>3,5 (0,6)</b>

Par ailleurs, les résultats comparatifs montrent que les directeurs de Lycée et d'EFA exercent avec la même fréquence le rôle de contrôleur et souhaiteraient lui accorder quasiment la même importance pour un fonctionnement efficace de leur école. Dans les deux cas (rôle effectif et rôle efficace), les scores obtenus par les premiers équivalent ceux des seconds. Pour les premiers, les moyennes générales sont de 3,0 et 3,5, tandis que pour les seconds, les moyennes sont de 3,0 et 3,4.

#### **4.1.7 Négociateur**

Dans le rôle de négociateur, le directeur se présente comme la personne chargée de négocier en établissant des accords, des compromis, des concessions avec des personnes morales et physiques au nom de l'institution scolaire.

Le tableau XII montre que le rôle de négociateur est assez rarement exercé actuellement par les directeurs. Avec une moyenne générale de 2,2, il occupe la dernière place en termes de fréquence pour l'ensemble des répondants. Quant à la dimension B relative à l'exercice éventuel du rôle de négociateur pour une école efficace, les réponses montrent une tendance à vouloir l'exercer assez souvent. La moyenne générale est de 3,0.

**Tableau XII**  
**Résultats pour les rôles effectif et efficace de négociateur**

Négociateur	Rôles effectifs Dimension A			Rôles efficaces Dimension B		
	EFA	Lycée	Global	EFA	Lycée	Global
	Moy	Moy	Moy (é-t)	Moy	Moy	Moy (é-t)
41- Je défends auprès des diverses instances et services de la direction départementale (DDA) les demandes relatives aux besoins de l'école.	3,1	3,4	3,3 (0,9)	3,6	3,6	3,6 (0,7)
54- Je m'occupe de l'intervention des agents du milieu (police, pompier, etc.) dans l'école.	2,9	1,8	2,1 (1,3)	3,2	2,4	2,7 (1,2)
84- Je m'occupe des relations avec les représentants syndicaux dans l'école et des ententes qui en découlent.	2,6	1,6	1,9 (1,3)	3,4	2,8	3,0 (1,2)
85- Je négocie des ententes avec d'autres institutions d'enseignement.	2,1	1,7	1,8 (1,0)	3,2	2,7	2,9 (1,1)
86- Je m'occupe des relations avec la communauté de l'école et en particulier, je négocie les ententes avec celle-ci.	2,6	1,9	2,1 (1,2)	2,7	2,9	2,9 (1,0)
87- Je négocie des ententes de service avec d'autres organismes.	2,0	1,5	1,7 (0,9)	3,4	2,8	3,0 (1,0)
89- Je négocie des ententes avec d'autres institutions d'enseignement.	2,5	2,7	2,7 (1,2)	2,9	3,4	3,3 (1,2)
<b>Moyennes générales</b>	<b>2,6</b>	<b>2,0</b>	<b>2,2 (0,6)</b>	<b>3,3</b>	<b>2,9</b>	<b>3,0 (0,7)</b>

Par ailleurs, les directeurs d'EFA exercent davantage présentement ce rôle que ceux de Lycée. Avec une moyenne de 2,6, les premiers affirment une tendance à exercer parfois ce rôle. La moyenne générale de 2,0 obtenue pour les seconds montre assez clairement que les directions de Lycées exercent rarement ce rôle actuellement. Pour augmenter leur efficacité, les directeurs d'EFA souhaiteraient l'exercer souvent et encore plus que les directeurs de



Lycée. Ces derniers montreraient une tendance à l'exercer assez souvent. La moyenne générale obtenue pour les premiers est de 3,8 et de 3,0 pour les seconds, une des plus larges différences entre les deux types de direction.

D'un autre côté, parmi les six questions représentant les activités liées au rôle de négociateur, l'activité selon laquelle le directeur défend auprès des diverses instances et services de la direction départementale les demandes relatives aux besoins de l'école apparaît être la principale pour ce rôle à la lumière des résultats obtenus. Cette activité obtient une moyenne de 3,3, ce qui représente le plus grand score pour ce rôle puisque les moyennes des cinq autres activités relatives à ce rôle oscillent entre 1,7 et 2,9. En ce qui concerne la dimension B, relative au fonctionnement efficace de l'école, c'est le même constat, la moyenne obtenue est de 3,6. Les résultats obtenus pour les autres cinq activités révèlent une moyenne variant entre 2,7 et 3,6.

#### ***4.1.8 Organisateur de la vie étudiante***

En exerçant le rôle d'organisateur de la vie étudiante, le directeur vient en aide aux élèves et organise la vie scolaire et parascolaire.

À partir des résultats des données du tableau XIII, la moyenne générale obtenue (2,7) permet d'affirmer que les répondants exercent à l'occasion ce rôle actuellement. D'un autre côté, les données révèlent que les directeurs souhaiteraient exercer ce rôle assez souvent pour un fonctionnement efficace de leur école. La moyenne est de 3,0.

**Tableau XIII**  
**Résultats pour les rôles effectif et efficace d'organisateur de la vie étudiante**

Organisateur de la vie étudiante	Rôles effectifs Dimension A			Rôles efficaces Dimension B		
	EFA Moy	Lycée Moy	Global Moy (é-t)	EFA Moy	Lycée Moy	Global Moy (é-t)
15- Je communique aux élèves les informations qui les concernent.	3,7	3,5	3,6 (0,7)	3,4	3,8	3,7 (0,5)
29- Je discute (en échange libre) avec les élèves de l'école.	3,6	3,1	3,3 (0,8)	3,6	3,3	3,4 (0,7)
37- J'organise et/ou je participe à des réunions multi-disciplinaires avec des professionnels de l'école à la direction départementale (DDA).	2,4	2,1	2,2 (1,1)	2,6	3,0	2,9 (1,0)
106- J'organise la rentrée scolaire des élèves et/ou je m'en occupe.	1,4	1,3	1,3 (1,3)	1,9	1,8	1,8 (1,7)
114- Je m'occupe de la vie étudiante (y inclus les sorties éducatives, l'accueil, etc.)	2,5	3,3	3,1 (0,9)	3,1	3,6	3,5 (0,8)
<b>Moyennes générales</b>	<b>2,7</b>	<b>2,7</b>	<b>2,7 (0,4)</b>	<b>2,9</b>	<b>3,1</b>	<b>3,0 (0,4)</b>

La comparaison des résultats montre que les deux groupes de directeurs (EFA et Lycées) accordent la même importance (moyenne générale de 2,7) à ce rôle. Par contre, les directeurs de Lycée accorderaient un peu plus d'importance à ce rôle que les directeurs d'EFA en vue de faire fonctionner leur école efficacement. Les premiers souhaiteraient l'exercer assez souvent tandis que les seconds à l'occasion. La moyenne obtenue est de 3,0 pour les premiers et 2,9 pour les seconds.

Par ailleurs, parmi les 5 questions présentant les activités constituant ce rôle, l'activité à savoir que le directeur « doit s'occuper de la vie étudiante (y inclus les sorties éducatives, l'accueil, etc.) » est la plus fréquente avec une moyenne de

3,0. D'un autre côté ils souhaiteraient mener souvent cette activité selon l'idée qu'ils se font d'un fonctionnement efficace de leur école. La moyenne est de 3,5.

#### **4.1.9 Symbole**

Le rôle de symbole fait du directeur la principale figure de l'institution scolaire. À ce titre, il représente l'école partout où il est, et participe au nom de l'école à toutes les manifestations sociales, scolaires et autres.

Les données du Tableau XIV indiquent de façon générale que les répondants exercent à l'occasion le rôle de symbole actuellement. La moyenne obtenue est de 2,8. D'un autre côté, ils sembleraient accorder un peu plus d'importance à l'exercice éventuel de ce rôle pour le fonctionnement efficace de leur école. Avec une moyenne générale de 3,1, ils affirment qu'ils aimeraient bien l'exercer assez souvent.

**Tableau XIV**  
**Résultats pour les rôles effectif et efficace de symbole**

Symbole	Rôles effectifs Dimension A			Rôles efficaces Dimension B		
	EFA	Lycée	Global	EFA	Lycée	Global
	Moy	Moy	Moy (é-t)	Moy	Moy	Moy (é-t)
6- Je représente l'école à diverses manifestations réalisées par la communauté de l'école.	3,2	2,6	2,8 (1,0)	3,2	3,0	3,0 (0,8)
7- J'agis comme président d'honneur (ou fonction du genre) à diverses manifestations dans l'école.	2,7	2,7	2,7 (1,0)	2,4	2,9	2,7 (0,9)
8- Je participe à des activités sociales et à des groupes sociaux parce que je crois que le directeur de l'école doit y être présent.	2,5	2,6	2,5 (1,1)	2,1	2,8	2,6 (1,3)
50- Je suis le représentant de l'école auprès de la direction départementale (DDA).	3,6	3,8	3,8 (0,7)	4,0	3,8	3,9 (0,4)
53- Par rapport à la mission éducative locale (projet local), je suis le représentant des parents et de la communauté dans l'école.	2,4	2,3	2,3 (1,5)	3,1	2,8	2,9 (1,3)
<b>Moyennes générales</b>	<b>2,9</b>	<b>2,8</b>	<b>2,8 (0,6)</b>	<b>3,1</b>	<b>3,1</b>	<b>3,1 (0,4)</b>

L'analyse comparative des résultats ne fait pas ressortir de différence entre les directeurs d'EFA et de Lycée pour le rôle de symbole; les moyennes générales sont respectivement de 2,9 et 2,8. Ils accorderaient aussi la même importance à l'exercice de ce rôle pour un fonctionnement efficace de leur école, avec une moyenne générale de fréquence de 3,1, ce qui indique qu'ils souhaiteraient l'exercer assez souvent.

Par ailleurs, de toutes les activités relatives à ce rôle, l'activité considérée comme l'une des activités principales (question 50 de la première partie du questionnaire), à savoir que le directeur est le « *représentant de l'école auprès*

*de la direction départementale* », a obtenu un score très élevé. Pour les deux dimensions (activité effective et activité efficace) les moyennes respectives sont de 3,8 et 3,9. Selon ces résultats, les répondants mènent et souhaiteraient mener cette activité.

Dans le même ordre d'idée, 92,6 % des répondants, soit 25 (18 directions de lycée et sept directions d'EFA), se montrent au moins en accord avec l'énoncé 12 de la troisième partie, ce qui indique que la participation aux organes de la direction départementale est très importante. En d'autres termes 92,6 % se voient comme un symbole de l'école en participant dans les comités de la DDA.

#### **4.1.10 Intégrateur**

Dans le rôle d'intégrateur, le directeur doit faciliter les relations et les échanges entre les différents acteurs internes et externes de l'école. Il doit en outre gérer les conflits entre les acteurs ou trouver des solutions à des crises produites dans l'école.

Les données du Tableau XV permettent de dire que, les répondants exercent à l'occasion ce rôle actuellement. La moyenne générale obtenue est de 2,7. Cependant, pour un fonctionnement efficace de leur école, ils estiment qu'ils devraient exercer le rôle d'intégrateur assez souvent. La moyenne générale est 3,2.

**Tableau XV**  
**Résultats pour les rôles effectif et efficace d'intégrateur**

Intégrateur	Rôles effectifs Dimension A			Rôles efficaces Dimension B		
	EFA	Lycée	Global	EFA	Lycée	Global
	Moy	Moy	Moy (é-t)	Moy	Moy	Moy (é-t)
30- J'agis comme un facilitateur des échanges entre les parents et les enseignants sur les différents aspects de la vie éducative de l'école (orientations, approches éducatives, règlements disciplinaires, méthodes d'enseignement, etc.).	3,1	3,1	3,1 (1,1)	3,6	3,6	3,6 (0,7)
31- J'organise et/ou j'anime des rencontres favorisant les échanges entre le personnel enseignant et le personnel non enseignant sur les différents aspects de la vie étudiante de l'école.	2,6	2,5	2,6 (1,1)	3,2	3,4	3,3 (0,8)
32- J'organise et/ou je participe à des échanges entre les parents d'un élève et l'un ou l'autre des membres du personnel éducatif (enseignants et PSE) de l'école.	2,7	2,4	2,5 (1,0)	2,8	2,9	2,9 (0,9)
33- J'organise et/ou je participe à des échanges entre les membres du personnel éducatif au sujet d'un élève.	2,6	2,6	2,6 (0,8)	3,0	3,1	3,1 (0,8)
34- J'organise et/ou je participe à des rencontres sociales du personnel enseignant.	2,7	2,0	2,2 (0,7)	2,7	2,7	2,7 (0,8)
35- J'organise et/ou j'anime des rencontres permettant les échanges entre le personnel sur l'administration et le fonctionnement de l'école.	3,0	2,9	2,9 (0,9)	3,4	3,5	3,5 (0,9)
36- J'agis comme un facilitateur des échanges entre les parents et le personnel et le personnel de l'école sur des aspects administratifs de l'école.	2,4	2,5	2,5 (1,0)	2,5	3,2	3,0 (1,1)
71- Je contribue d'une façon ou d'une autre à la solution des conflits entre le personnel de l'école.	3,4	3,4	3,4 (0,8)	3,7	3,7	3,7 (0,6)
<b>Moyennes générales</b>	<b>2,8</b>	<b>2,7</b>	<b>2,7 (0,6)</b>	<b>3,1</b>	<b>3,3</b>	<b>3,2 (0,5)</b>

La comparaison des résultats révèle que les directeurs de Lycée et d'EFA exercent ce rôle quasiment avec la même fréquence. Les moyennes générales sont de 2,8 (EFA) et de 2,7 (Lycée). Cependant, dans la perspective d'un fonctionnement efficace des écoles, c'est l'inverse, c'est-à-dire que les directeurs de Lycée aimeraient l'exercer légèrement plus que les directeurs d'EFA. La moyenne générale obtenue pour les directeurs de Lycée est de 3,3 et celle pour les directeurs d'EFA est de 3,1.

Par ailleurs, des huit énoncés de la première partie du questionnaire relatifs au rôle d'intégrateur, les énoncés 30 et 71 liés à des activités considérées comme fondamentales ou principales de ce rôle obtiennent des fréquences élevées. En effet, les répondants reconnaissent mener assez souvent (3,1) l'activité 30, à savoir que le directeur agit « *comme un facilitateur des échanges entre les parents et les enseignants sur les différents aspects de la vie éducative de l'école (orientations, approches éducatives, règlements disciplinaires, méthodes d'enseignement, etc.)* ». Ils aimeraient en outre la mener souvent pour que leur école soit efficace, la moyenne étant de 3,6. D'un autre côté, les répondants disent mener assez fréquemment (3,4) l'activité 71 (le directeur « *contribue d'une façon ou d'une autre à la solution des conflits entre le personnel de l'école* »). En ce qui a trait à la dimension B (activité efficace) les répondants affirment vouloir la mener souvent, avec une moyenne de 3,7.

#### **4.1.11 Agent de changement**

Dans ce rôle, le directeur est la personne chargée d'amorcer les changements dans l'école et également de les prendre en charge. Il doit en outre aider chaque acteur à assimiler le développement et la promotion des projets spéciaux dans l'école.

Suivant les données du Tableau XVI, l'exercice de ce rôle obtient une moyenne générale de 2,8. Les répondants affirment ainsi exercer parfois le rôle d'agent de changement actuellement. D'un autre côté, ils aimeraient l'exercer

assez souvent afin que leur école fonctionne efficacement (moyenne générale de 3,3).

**Tableau XVI**  
**Résultats pour les rôles effectif et efficace d'agent de changement**

Agent de changement	Rôles effectifs Dimension A			Rôles efficaces Dimension B		
	EFA	Lycée	Global	EFA	Lycée	Global
	Moy	Moy	Moy (é-t)	Moy	Moy	Moy (é-t)
76- Je planifie l'évolution de l'école.	3,5	3,2	3,3 (0,7)	3,7	3,6	3,7 (0,8)
77- J'introduis les changements de programme.	3,1	2,1	2,4 (1,1)	3,5	2,9	3,0 (1,2)
78- Je prends en charge les changements introduits dans l'école par le personnel	3,0	2,4	2,6 (1,1)	3,6	3,1	3,3 (1,1)
79- J'implante dans l'école les changements décidés par la DDA.	3,0	1,8	2,2 (1,5)	3,0	2,7	2,8 (1,5)
80- J'implante dans l'école les changements décidés par la MENFP (l'État).	3,4	3,6	3,5 (0,6)	3,9	3,8	3,8 (0,4)
<b>Moyennes générales</b>	<b>3,2</b>	<b>2,6</b>	<b>2,8 (0,7)</b>	<b>3,5</b>	<b>3,2</b>	<b>3,3 (0,74)</b>

Par ailleurs, le rôle d'agent de changement est assez souvent exercé par les directeurs d'EFA. Il obtient la plus forte moyenne générale (3,2), à égalité avec le rôle de subordonné. Quant aux directeurs de Lycée, ils affirment l'exercer à l'occasion. Avec une moyenne de 2,6, ce rôle se trouve parmi les moins exercés par ces derniers. Les résultats vont dans le même sens en ce qui a trait à la dimension B. Les directeurs d'EFA souhaiteraient l'exercer souvent (3,5) pour que leur école soit efficace tandis que ceux du Lycée souhaiteraient l'exercer assez souvent (3,2).

#### **4.1.12 Distributeur de ressources et intendant**

Le rôle de distributeur de ressources et intendant regroupe un très grand nombre d'activités. À ce titre, le directeur gère les ressources matérielles et



financières, organise les services de soutien, affecte le personnel, répartit les tâches, pourvoit à la suppléance, met en place les mécanismes de consultation dans l'école et règle les problèmes de ressources.

Dans le questionnaire, il y a 12 énoncés présentant des activités relatives à ce rôle. Les données du tableau XVII suggèrent que les directeurs tendent à exercer parfois ce rôle. La moyenne générale est de 2,8. En ce qui concerne l'exercice du rôle pour un fonctionnement efficace des écoles, les répondants souhaiteraient lui donner davantage d'importance en l'exerçant assez souvent. La moyenne dans ce cas est de 3,3. Les choix de réponses des répondants ne sont pas homogènes pour les deux dimensions c'est-à-dire ils ne sont pas forcément concentrés autour des moyennes.

**Tableau XVII**  
**Résultats pour les rôles effectif et efficace de distributeur de ressources et intendant**

Distributeur de ressources et intendant	Rôles effectifs Dimension A			Rôles efficaces Dimension B		
	EFA Moy	Lycée Moy	Global Moy (é-t)	EFA Moy	Lycée Moy	Global Moy (é-t)
88- Je solutionne les crises qui affectent l'école	3,0	3,3	3,2 (1,0)	3,6	3,5	3,6 (0,7)
90- Je règle les problèmes qui se présentent à chaque jour et que personne d'autres n'est responsable de régler.	2,2	2,7	2,6 (1,2)	2,6	3,1	3,0 (1,2)
91- Je mets en place les organismes (conseil d'école) de l'école et/ou j'en assure le bon fonctionnement.	2,5	2,6	2,6 (1,1)	3,0	3,3	3,2 (1,3)
92- J'organise les services de soutien (secrétariat, imprimerie) de l'école et/ou j'en assure le bon fonctionnement.	2,2	2,7	3,5 (0,9)	3,2	3,6	3,7 (0,6)
93- Je m'occupe des examens dans l'école (organisation des séances, contrôle des examens, etc.).	3,5	3,5	3,5 (0,9)	3,4	3,8	3,7 (0,6)
94- Je m'occupe de la suppléance dans l'école.	3,1	3,1	3,1 (1,1)	3,4	3,5	3,5 (1,0)
100- Je m'occupe de tout ce qui concerne l'entretien, la surveillance, la réparation ou l'amélioration des immeubles.	2,6	3,4	3,2 (0,9)	3,0	3,8	3,6 (0,7)
101- J'assure l'achat du matériel pédagogique et autres, des appareils et de l'outillage (NAO) pour l'école.	3,0	3,6	3,4 (0,8)	3,7	3,8	3,8 (0,5)
102- Je m'occupe de l'inventaire et de l'entretien du matériel.	3,0	3,3	3,2 (0,7)	3,6	3,8	3,8 (0,5)
103- Je m'occupe du budget de l'école (préparation, administration, contrôle et bilan)	3,4	3,7	3,6 (0,7)	3,6	3,9	3,8 (0,5)
104- Je m'occupe de la petite caisse et procède à des transactions financières.	1,7	2,3	2,2 (1,5)	3,0	2,5	2,7 (1,5)
105- J'organise des activités visant à obtenir des ressources financières.	2,4	1,9	2,0 (1,1)	3,6	2,7	3,0 (1,0)
<b>Moyennes générales</b>	<b>2,6</b>	<b>2,9</b>	<b>2,8 (0,5)</b>	<b>3,2</b>	<b>3,3</b>	<b>3,3 (0,5)</b>

Il apparaît que les directeurs de Lycée accordent un peu plus d'importance à ce rôle (moyenne générale 2,9 et 3,3) que ceux d'EFA (moyennes 2,6 et 3,2). Présentement, pour les premiers, ce rôle se place dans la catégorie des rôles exercés fréquemment tandis que pour les seconds, il se retrouve dans la catégorie des moins exercés. Quant à son exercice pour l'efficacité des écoles, les deux groupes donneraient davantage d'importance à ce rôle.

#### ***4.1.13 Gestionnaire du personnel***

Le rôle de gestionnaire du personnel aussi regroupe tout un ensemble d'activités. En exerçant ce rôle, le directeur aide, anime, supervise, surveille et sanctionne les différents acteurs évoluant dans l'école. Le questionnaire comporte neuf énoncés présentant des activités relatives à ce rôle. Certains de ces énoncés représentent plus d'une activité.

En ce qui concerne l'exercice effectif du rôle, les données du tableau XVII donnent une moyenne générale de 2,8. Autrement dit, les directeurs avouent exercer parfois le rôle de gestionnaire de personnel actuellement. Cependant, pour que leur école fonctionne efficacement, ils estiment qu'ils devraient jouer ce rôle assez souvent. La moyenne générale est de 3,3.

**Tableau XVIII**  
**Résultats pour les rôles effectif et efficace de gestionnaire du personnel**

Gestionnaire du personnel	Rôles effectifs Dimension A			Rôles efficaces Dimension B		
	EFA	Lycée	Global	EFA	Lycée	Global
	Moy	Moy	Moy (é-t)	Moy	Moy	Moy (é-t)
65- Je travaille avec chaque enseignant en vue de l'aider à améliorer son enseignement.	3,0	2,5	2,6 (1,1)	3,4	3,0	3,1 (0,9)
66- Je prodigue encouragements, félicitations, blâmes ou insatisfactions au personnel de l'école.	3,0	2,8	2,8 (0,9)	3,1	3,2	3,2 (1,0)
67- Le cas échéant, je favorise les promotions du personnel de l'école	2,4	1,9	2,0 (1,5)	3,7	2,7	3,0 (1,2)
83- Je m'occupe de la recherche, de l'expérimentation et/ou de la supervision des stagiaires dans l'école.	1,9	2,0	2,0 (1,6)	3,6	2,7	3,0 (1,4)
95- Je prépare le plan d'effectif des différents personnels	2,7	2,9	2,9 (1,0)	3,4	3,5	3,4 (0,9)
96- Je répartir les tâches des différents personnels y inclus les membres de l'équipe de direction.	3,0	3,4	3,3 (0,9)	3,6	3,7	3,7 (0,7)
97- J'accueille et j'initie le nouveau personnel (enseignants, non enseignants) dans l'école.	3,2	3,1	3,1 (0,9)	3,5	3,4	3,4 (0,9)
98- Je note les présences et les absences du personnel.	3,9	3,6	3,7 (0,7)	3,7	3,6	3,7 (0,7)
99- Je tiens à jour les dossiers du personnel.	2,6	3,2	3,0 (1,0)	3,1	3,6	3,5 (0,8)
<b>Moyennes générales</b>	<b>2,8</b>	<b>2,8</b>	<b>2,8 (0,6)</b>	<b>3,5</b>	<b>3,3</b>	<b>3,3 (0,5)</b>

La comparaison des résultats montre que les directeurs d'EFA exercent quasiment avec la même fréquence le rôle de gestionnaire de personnel et compteraient l'exercer légèrement plus que les directeurs de Lycée pour que leur école fonctionne efficacement. Les moyennes générales obtenues pour les

premiers sont de 2,9 et 2,8 pour la dimension A et de 3,5 et 3,3 pour la dimension B.

Par ailleurs, des neuf énoncés relatifs au rôle de gestionnaire du personnel, l'activité présentée par l'énoncé 83, à savoir que le directeur « *s'occupe de la recherche, de l'expérimentation et/ou de la supervision des stagiaires dans l'école* », obtient le score le plus bas avec une moyenne de 2,0 pour la dimension A (activité effective) et 3,0 pour la dimension B (activité perçue comme efficace). Avec ces résultats, les directeurs affirment mener assez rarement cette activité actuellement et ils souhaiteraient la mener assez souvent pour un fonctionnement efficace de leur école. D'un autre côté, les directeurs accordent une grande importance à noter les présences et les absences du personnel (énoncé 98). Avec une moyenne de 3,7 pour les deux dimensions, cette activité obtient le meilleur score et se présenterait comme la principale de ce rôle. Les directeurs disent mener souvent cette activité et compteraient conserver la même fréquence dans la perspective de faire fonctionner efficacement leur école.

#### **4.1.14 Promoteur**

En exerçant le rôle de promoteur, le directeur met en place les projets éducatifs et sociaux dans l'école et assure leur développement, leur évaluation et leur succès.

Présentement, ce rôle n'a pas une très grande importance ou une très bonne cote chez les directeurs de l'Artibonite. Les résultats du tableau XIX le placent au dernier rang des rôles exercés. La moyenne générale de 2,5 révèle que les directeurs exercent à l'occasion ce rôle. D'un autre côté, ils affirment qu'ils devraient l'exercer assez souvent s'ils veulent que leur école fonctionne efficacement. Pour cette dimension la moyenne générale obtenue est de 3,3.

**Tableau XIX**  
**Résultats pour les rôles effectif et efficace de promoteur**

Promoteur	Rôles effectifs Dimension A			Rôles efficaces Dimension B		
	EFA	Lycée	Global	EFA	Lycée	Global
	Moy	Moy	Moy (é-t)	Moy	Moy	Moy (é-t)
73- J'identifie les besoins en perfectionnement du personnel et, le cas échéant, je formule des projets en conséquence.	2,0	2,3	2,2 (1,5)	3,1	3,2	3,2 (1,2)
81- J'implante dans l'école les changements décidés par la MENFP (l'État).	3,1	2,2	2,5 (1,4)	3,1	3,2	3,2 (1,0)
82- Je contribue à l'émergence de projets spéciaux dans l'école, à leur élaboration et/ou à leur implantation.	3,1	2,5	2,7 (1,6)	3,6	3,4	3,4 (0,9)
112- Je prépare l'année au plan de l'organisation pédagogique (maquette horaire, groupe-élève, horaire des activités, attribution des locaux) groupe.	2,0	2,7	2,5 (1,4)	3,1	3,6	3,5 (0,8)
<b>Moyennes générales</b>	<b>2,6</b>	<b>2,4</b>	<b>2,4 (1,2)</b>	<b>3,2</b>	<b>3,4</b>	<b>3,3 (0,6)</b>

Par ailleurs, les données suggèrent que les directeurs d'EFA exercent à peine plus ce rôle que les directeurs de Lycée. Pour les deux groupes, ce rôle se trouve parmi les rôles les moins exercés; il est au dernier rang pour les premiers avec une moyenne générale de 2,6 et à l'avant-dernière place pour les seconds avec une moyenne générale de 2,4. Cependant, ils souhaiteraient bien l'exercer assez souvent pour un fonctionnement efficace de leur école. Les moyennes générales révèlent qu'il aurait aussi à peine plus d'importance pour les directeurs de Lycée que pour ceux d'EFA. Elles sont respectivement de 3,4 (directeurs de Lycée) et 3,2 (directeurs d'EFA).

#### **4.1.15 Maître de salle**

À titre de maître de salle le directeur porte attention au bien être général de l'élève en répondant à ses attentes et en faisant circuler les informations qui le concernent.

Avec une moyenne générale de 2,8 des données du tableau XX, les répondants affirment exercer parfois ce rôle. Cependant, ils estiment qu'ils devraient le jouer assez souvent pour un fonctionnement efficace de leur école. La moyenne générale obtenue est de 3,4.

**Tableau XX**  
**Résultats pour les rôles effectif et efficace de maître de salle**

Maître de salle	Rôles effectifs Dimension A			Rôles efficaces Dimension B		
	EFA	Lycée	Global	EFA	Lycée	Global
	Moy	Moy	Moy (é-t)	Moy	Moy	Moy (é-t)
107- J'organise la rentrée scolaire des élèves et/ou je m'en occupe.	3,5	3,5	3,6 (0,8)	3,9	3,7	3,7 (0,6)
108- Je m'occupe des dossiers des élèves.	3,2	3,5	3,4 (1,0)	3,7	3,7	3,7 (0,8)
109- Je m'occupe de l'admission et de l'inscription des élèves.	3,5	3,5	3,5 (0,9)	3,7	3,6	3,6 (0,8)
110- Je mets en place et/ou je m'occupe des services complémentaires et particuliers à l'élève.	2,6	2,3	2,4 (1,1)	3,1	3,3	3,3 (0,9)
113- Je m'occupe de la surveillance et de la discipline des élèves.	3,2	3,1	3,1 (1,2)	3,7	3,5	3,6 (0,7)
115- Je m'occupe des problèmes liés à l'intégration des enfants en difficultés d'adaptation et d'apprentissage.	1,9	1,8	1,8 (1,5)	2,2	3,0	2,8 (1,6)
116- Je m'occupe de la révision des notes des élèves, de leur promotion, de leur certification, des questions relatives au passage du primaire au secondaire ainsi que des rapports qui en découlent.	3,0	1,8	2,2 (1,7)	2,7	2,8	2,8 (1,4)
117- Je m'occupe de l'évaluation des comportements des élèves et des rapports qui en découlent.	3,1	3,1	3,1 (1,0)	3,5	3,7	3,7 (0,5)
<b>Moyennes générales</b>	<b>2,9</b>	<b>2,8</b>	<b>2,8 (0,7)</b>	<b>3,3</b>	<b>3,4</b>	<b>3,4 (0,5)</b>



Par ailleurs, les résultats comparatifs des deux groupes montrent que les directeurs d'EFA n'exercent pas le rôle de maître de salle plus que les directeurs de Lycée. La moyenne générale est de 2,9 pour les premiers et de 2,8 pour les seconds. En ce qui concerne son exercice pour un fonctionnement efficace des écoles, les directeurs de Lycée lui accordent aussi autant d'importance que les directeurs d'EFA. Les moyennes générales sont de 3,4 et de 3,3.

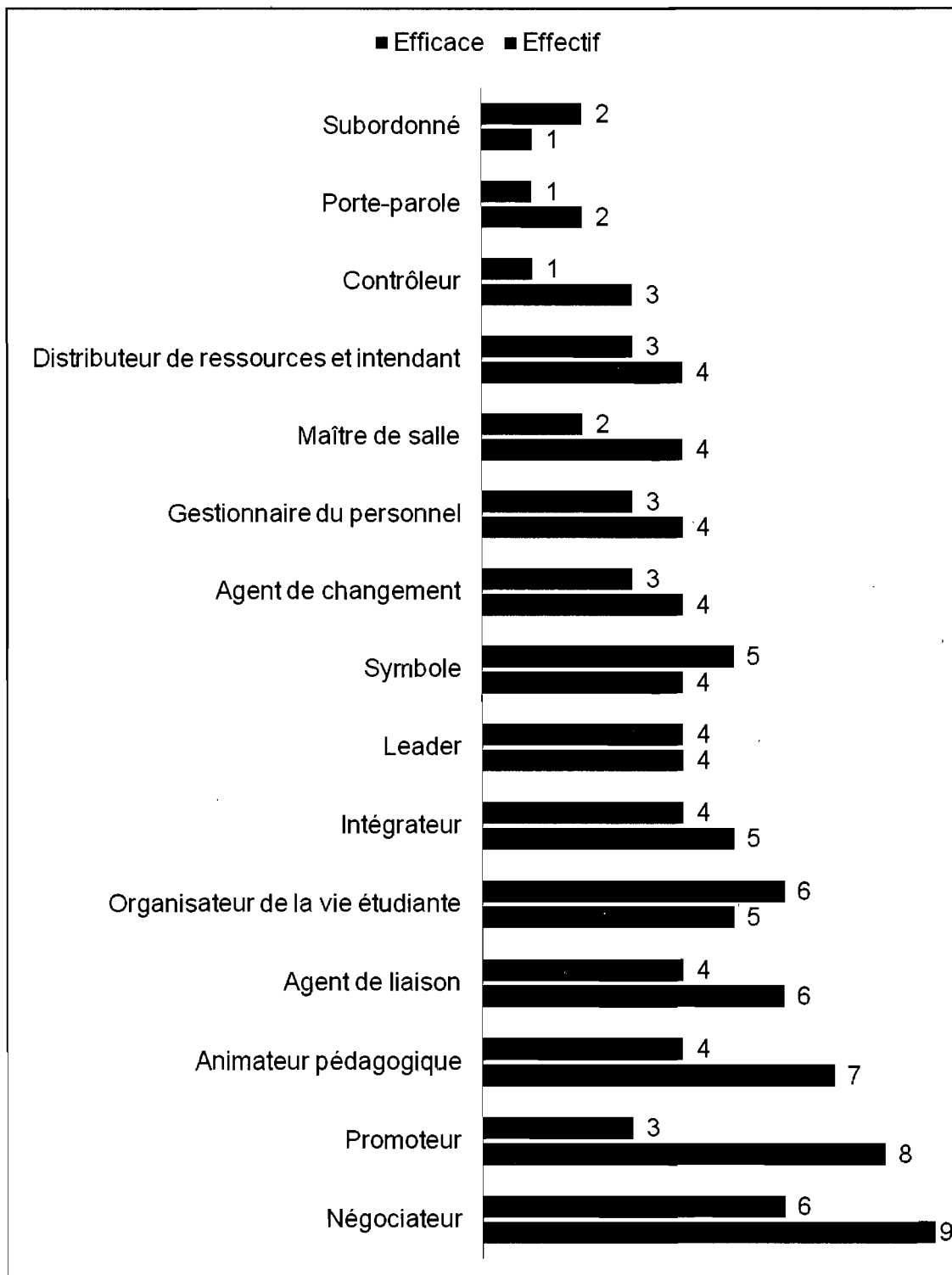
De toutes les activités composant le rôle de maître de salle présentées dans le questionnaire d'enquête, deux activités émergent comme étant plus fréquentes. La première activité (le directeur « *organise la rentrée scolaire des élèves et/ou s'en occupe* ») obtient une moyenne de 3,6 et la seconde (le directeur « *s'occupe de l'admission et de l'inscription des élèves* ») a une moyenne de 3,5. Dans les deux cas, les répondants affirment une tendance à mener souvent ces activités présentement. Quant à la dimension B les moyennes respectives sont de 3,7 et 3,6, ce qui signifie que les répondants ne changeraient pas leur pratique pour un fonctionnement efficace de leur école.

En résumé, les résultats permettent d'affirmer que les directions d'école exercent à un degré divers les 15 rôles de Brassard *et al.* (1986) et souhaiteraient les exercer un peu plus pour que leur école soit efficace. Les figures 1, 2 et 3 qui suivent présentent une synthèse des résultats. La figure 1 donne le classement décroissant relatif à l'exercice et à l'importance des rôles sur une échelle variant de 1 à 9. Certains rôles occupent le même rang, ce qui signifie que les directeurs les exercent à la même fréquence ou leur accorderaient la même importance. À titre d'exemple, le rôle de subordonné est le premier rôle effectif des directeurs, c'est-à-dire le plus exercé par ces derniers. Il est le second qu'ils souhaiteraient exercer le plus pour un fonctionnement efficace de leur école. D'un autre côté, les rôles de leader, de distributeur de ressources et intendant, de maître de salle, de gestionnaire du personnel, d'agent de changement et de symbole se trouvent ex aequo en quatrième position des rôles les plus fréquents. Cependant les directeurs ne leur

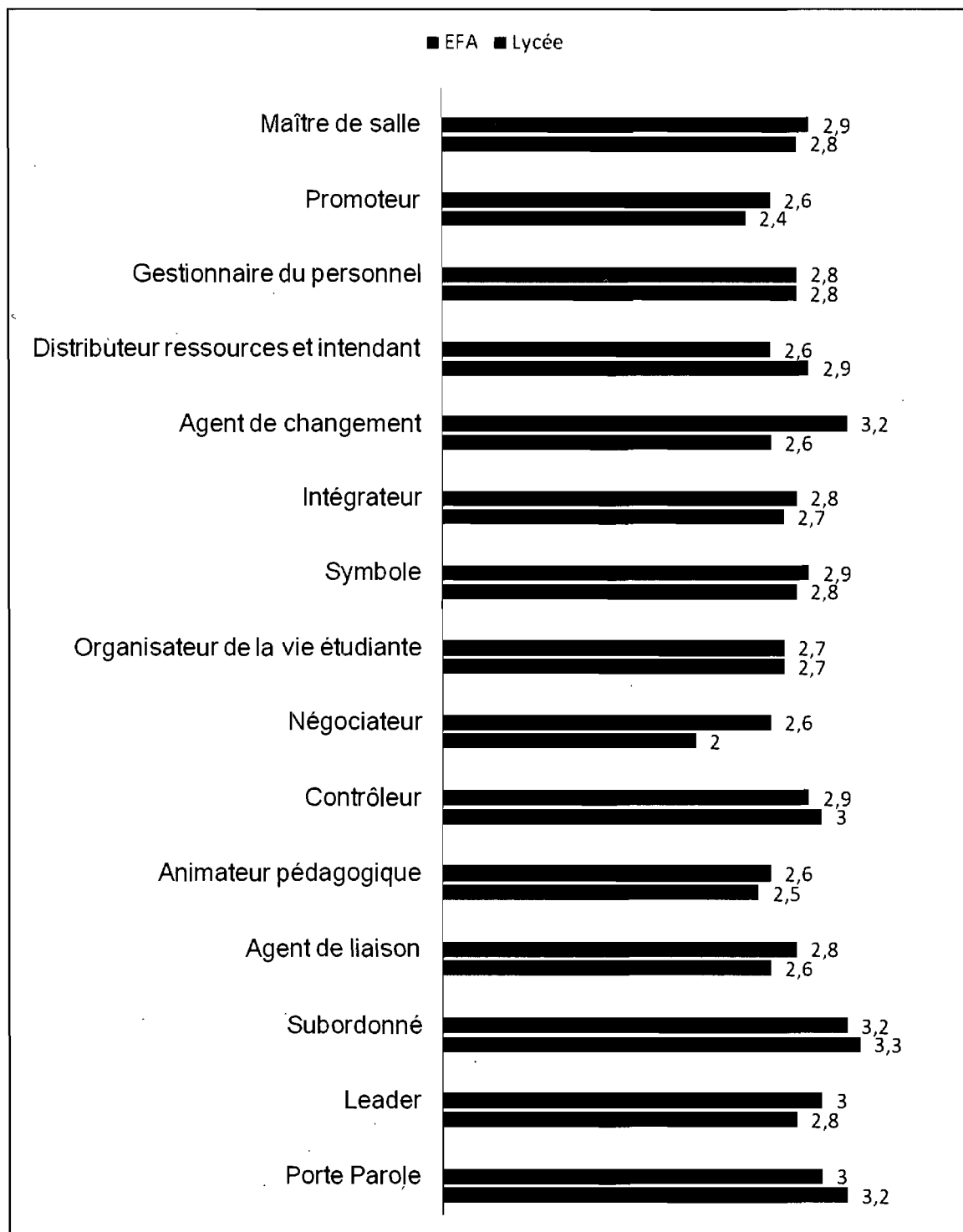
accorderaient pas la même importance pour un fonctionnement efficace de leur école.

Les figures 2 et 3 présentent les résultats comparatifs des rôles effectifs et des rôles perçus comme efficaces. On peut remarquer qu'à part du rôle de gestionnaire du personnel les directeurs d'EFA et de Lycée n'exercent pas forcément les autres rôles à la même fréquence. À l'exception du rôle de symbole, ils ne souhaiteraient pas non plus les exercer à la même fréquence pour une efficacité de leur école.

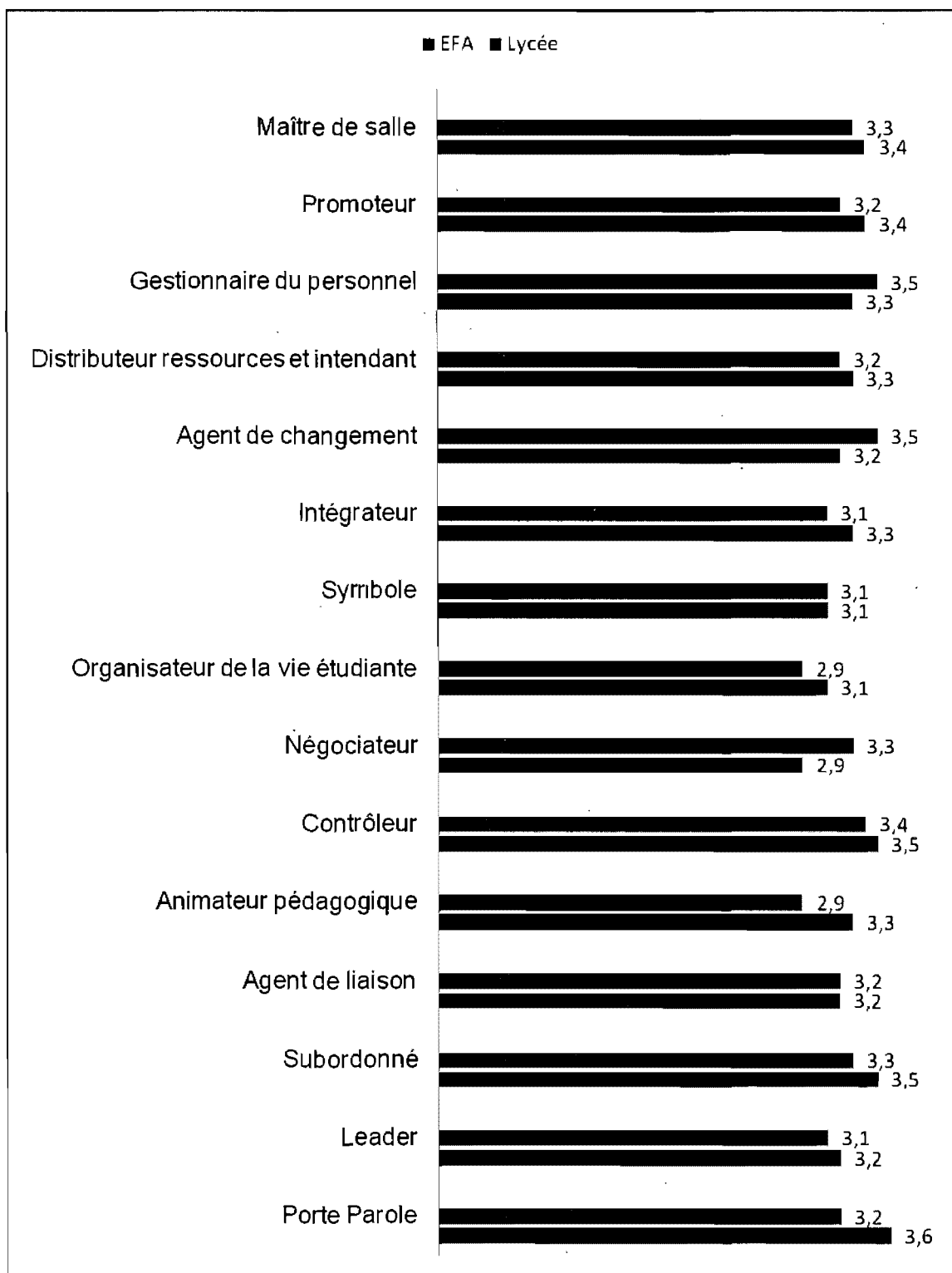
**Figure 1**  
**Rang de chacun des rôles**



**Figure 2**  
**Résultats comparatifs des rôles effectifs**



**Figure 3**  
**Résultats comparatifs des rôles perçus comme efficaces**



## 4.2 Écarts entre les rôles efficaces et les rôles effectifs

Dans cette section, sont présentés les écarts entre la fréquence effective des rôles et celle souhaitée pour un rendement plus efficace. Ces écarts sont la différence entre les moyennes de fréquence rapportées pour les rôles effectifs (rôles dits exercés effectivement) et celles rapportées pour les rôles efficaces (Tableau XXI). Plus la différence est grande, plus les répondants estiment qu'ils devraient exercer davantage ce rôle pour que leur école fonctionne efficacement.

**Tableau XXI**  
**Écarts entre les rôles efficaces et les rôles dits effectifs**

<b>Rôles</b>	<b>EFA Efficaces-Effectifs</b>	<b>Lycée Efficaces-Effectifs</b>	<b>Global Efficaces-Effectifs</b>
Porte Parole	+0,14	+0,37	+0,30
Leader	+0,13	+0,43	+0,34
Subordonné	+0,11	+0,15	+0,14
Agent de liaison	+0,40	+0,63	+0,56
Animateur pédagogique	+0,46	+0,77	+0,65
Contrôleur	+0,48	+0,54	+0,52
Négociateur	+0,71	+0,90	+0,84
Organisateur de la vie étudiante	+0,20	+0,42	+0,35
Symbole	+0,19	+0,29	+0,26
Intégrateur	+0,32	+0,59	+0,51
Agent de changement	+0,35	+0,59	+0,52
Distributeur de ressources et intendant	+0,60	+0,42	+0,47
Gestionnaire du personnel	+0,61	+0,38	+0,51
Promoteur	+0,69	+0,94	+0,87
Maître de salle	+0,34	+0,60	+0,52

L'analyse du tableau XXI montre dans l'ensemble que les répondants souhaiteraient exercer davantage chacun des 15 rôles, bien qu'à des degrés variés. En effet, la différence entre ce qu'ils disent faire et ce qu'ils considéreraient important de faire pour les rôles de subordonné et de symbole est quasiment négligeable, moins de 0,3. Ce qui sous-entendrait que les directions considéraient déjà qu'ils remplissent ces deux rôles de manière efficace. D'un autre côté l'écart observé pour les rôles de porte-parole, de leader, d'organisateur de la vie étudiante et de distributeur de ressources et intendant n'est pas très prononcée, moins d'un demi-point (0,50). Ce qui signifie que ces rôles semblent donc être joués de manière assez satisfaisante. Pour les autres rôles, l'écart est supérieur à un demi-point, ce qui signifie que les répondants accordent une plus grande importance à ces rôles que ce qu'ils disent faire et souhaiteraient les exercer davantage pour un fonctionnement efficace de leur école. C'est le cas des rôles de négociateur et de promoteur qui sont très peu exercés actuellement, mais auraient une grande importance suivant l'idée que les directeurs se font d'un fonctionnement efficace des écoles. Les écarts observés sont respectivement, pour ces deux rôles, de 0,84 et 0,87.

Par ailleurs, une analyse comparative montre que les écarts sont plus marqués ou encore sont plus fréquents chez les directeurs de Lycée que chez leurs homologues d'EFA. Les écarts observés pour l'ensemble des rôles à l'exception des rôles de gestionnaire du personnel et de distributeur de ressources et intendant sont supérieurs chez les premiers. Ce constat permet d'affirmer que les rôles joués présentement par les directeurs d'EFA sont en général plus proches des rôles qu'ils considèrent comme efficaces que ceux joués par leurs collègues de Lycée.

#### **4.3 Temps consacré par les directeurs aux activités d'interaction et aux rôles de gestion**

Cette troisième section du chapitre est consacrée à l'analyse du temps que les directeurs consacrent aux différentes activités qu'ils mènent seuls ou en

interaction avec d'autres personnes dans l'exercice de leur fonction (sous-section 4.3.1) et à leurs divers rôles de gestion (sous-section 4.3.2) au cours d'une semaine de travail. Les résultats obtenus pour la deuxième partie du questionnaire d'enquête en constituent la base factuelle.

#### **4.3.1 Temps consacré aux activités d'interaction et aux activités solitaires**

Comme recommandé dans le questionnaire, les répondants ont complété la deuxième partie en inscrivant le pourcentage de temps qu'ils consacrent dans une semaine normale de travail à un ensemble d'activités. La somme des pourcentages de temps accordés à l'ensemble de ces activités devait équivaloir à 100 %. Tous les directeurs ont correctement complété cette partie du questionnaire; aucun questionnaire n'a été rejeté. Les résultats présentés dans le tableau XXII représentent la moyenne obtenue pour chacune des activités.

**Tableau XXII**  
**Pourcentage de temps consacré aux activités d'interaction et aux activités solitaires dans une semaine normale de travail par les directeurs**

ACTIVITÉS	EFA		Lycée		Global	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Enseignants	23,4	6,6	21,5	5,3	22,1	5,6
Élèves	17,9	8,4	16,7	5,1	17,1	6,1
Soutien	8,4	4,7	8,9	4,4	8,8	4,4
Personnel non enseignant	8,1	3,3	7,3	2,8	7,6	2,9
Collègues	15,2	8,2	15,2	5,9	15,2	6,5
Seul	4,6	2,6	7,9	7,6	7,0	6,6
Parents	8,5	5,1	8,7	4,4	8,6	4,5
Autres organismes	5,7	3,3	5,0	3,6	5,2	3,5
Direction départementale	8,1	5,9	8,0	4,7	8,0	4,9

En général l'examen de ce tableau montre que les activités d'interaction avec les enseignants, les élèves et les collègues se classent aux premiers rangs



des activités, absorbant 54,4 % du temps de l'ensemble de nos répondants. Au second rang, avec une absorption de 25,5 % du temps des répondants, se trouvent les activités d'interaction avec le personnel de soutien, avec les parents et avec la direction départementale. Enfin, au bas de l'échelle avec 19,8 % du temps, il y a les activités d'interaction avec le personnel non enseignant, les activités solitaires et les activités d'interaction avec les autres organismes. Afin de comparer et de mieux classer les activités, les résultats sont présentés séparément c'est-à-dire par activité d'interaction dans les lignes qui suivent, seulement pour les trois principales.

#### *4.3.1.1 Activités d'interaction avec les enseignants*

Les activités mettant les directeurs en interaction avec les enseignants obtiennent le plus grand score, c'est-à-dire représentent les activités qui occupent beaucoup plus le temps des répondants. Les directeurs (Lycées et EFA), avec un assez bon consensus entre eux, affirment y passer en moyenne 22,1 % de leur temps. Ils reconnaissent ainsi avoir des contacts plus fréquents avec les enseignants qu'avec les autres acteurs de la communauté école.

Par ailleurs, les résultats montrent que les directeurs d'EFA passent un peu plus de temps en interaction avec les enseignants que les directeurs de Lycée. La moyenne pour les premiers est de 23,4 et de 21,5 pour les seconds. Cependant, il y a un meilleur consensus dans les réponses données par les directeurs de Lycée (écart-type de 5,3) que par ceux d'EFA (écart-type de 6,6). En d'autres termes les choix des directeurs de Lycée sont plus proches et mieux concentrés autour de la moyenne que ceux des directeurs d'EFA.

Le tableau I de l'annexe F présentant les résultats obtenus pour les 20 énoncés de la première partie du questionnaire relatifs aux activités d'interaction avec les enseignants montre effectivement que les directeurs accordent une importance assez considérable aux activités d'interaction avec les enseignants. Pour la dimension A, la moyenne varie entre 2,2 et 3,5. Ainsi, la moyenne générale est de 2,8. Ce qui revient à dire que de façon générale les directeurs,

tendent assez souvent à mener des activités consistant à interagir avec les enseignants. Quant à la dimension B, relative aux activités perçues comme efficaces, la moyenne oscille entre 2,6 et 3,8. La moyenne générale pour cette dimension est de 3,3. Les directeurs montrent dans ce sens de l'intérêt à passer encore plus de temps en interaction avec les enseignants pour que leur école fonctionne de façon efficace.

D'un autre côté, parmi les activités présentées par les 20 énoncés mentionnés ci-dessus, celles présentant le directeur comme la personne qui identifie les besoins en perfectionnement du personnel et, le cas échéant, qui formule des projets en conséquence (énoncé 73) et qui organise et/ou participe à des rencontres sociales du personnel enseignant (énoncé 34) préoccupent le moins les répondants. Ces activités ne sont menées que rarement (moyenne 2,2), c'est-à-dire que les directeurs leur allouent très peu de temps ou consacrent très peu de temps à les mener. En revanche, l'activité présentée par l'énoncé 27 stipulant que le directeur « consacre du temps au développement et à l'entretien de liens avec le personnel enseignant et les personnels de services d'entretien (PSE) de l'école » est celle qui est le plus souvent menée (moyenne 3,5).

Par ailleurs, s'ils consacrent très peu de temps à l'énoncé 73, c'est l'item où l'écart avec la dimension B est le plus important, donc l'activité qu'ils souhaiteraient le plus augmenter pour améliorer leur performance.

#### *4.3.1.2 Activités d'interaction avec les élèves*

Les activités d'interaction avec les élèves se placent en deuxième position du point de vue du temps alloué par les répondants dans leur travail de gestion. Avec une moyenne de 17,1 %, les directeurs accordent une importance temporelle très significative à interagir avec les élèves.

Par ailleurs, les résultats obtenus pour les six énoncés relatifs aux activités d'interaction avec les élèves (voir Annexe F) permettent d'affirmer que les répondants accordent pas mal d'importance aux dites activités. Pour la

dimension A (activités effectives) les moyennes varient entre 2,7 et 3,6 et pour la dimension B (activités efficaces) elles oscillent entre 3,1 et 3,7. Ces résultats donnent des moyennes générales de 3,1 (dimension A) et 3,4 (dimension B). Il ressort que les directeurs mènent fréquemment ces activités et compteraient les mener davantage pour que leur école fonctionne efficacement.

D'un autre côté, l'activité présentée par l'énoncé 15 (« Je communique aux élèves les informations qui les concernent ») obtient la plus forte moyenne pour les deux dimensions (3,6 et 3,7), tandis que celle stipulant que les directeurs consacrent « du temps à aider individuellement des étudiants à tout point de vue » (énoncé 89), obtient le score le plus bas pour la dimension A (moyenne 2,7). Ceci laisse croire que le temps accordé par les directeurs pour interagir avec les élèves est largement absorbé par la communication des informations et qu'ils consacrent moins de temps pour aider individuellement leurs élèves.

#### *4.3.1.3 Activités d'interaction avec les collègues*

Les activités d'interaction des répondants avec les collègues directeurs occupent la troisième position quant au pourcentage de temps qui y est consacré au cours d'une semaine. La moyenne de 15,2 % obtenue indique qu'ils accordent une partie assez importante de leur temps à échanger avec eux. Les résultats établissent en plus que les directeurs d'EFA et de Lycée donnent la même importance à ces dites activités. La différence existante se situe au niveau de la dispersion des choix de réponses. Avec les écarts-types de 5,9 pour les directeurs de Lycée et 8,2 pour les directeurs d'EFA, les premiers se trouvent plus proches d'un consensus que les seconds.

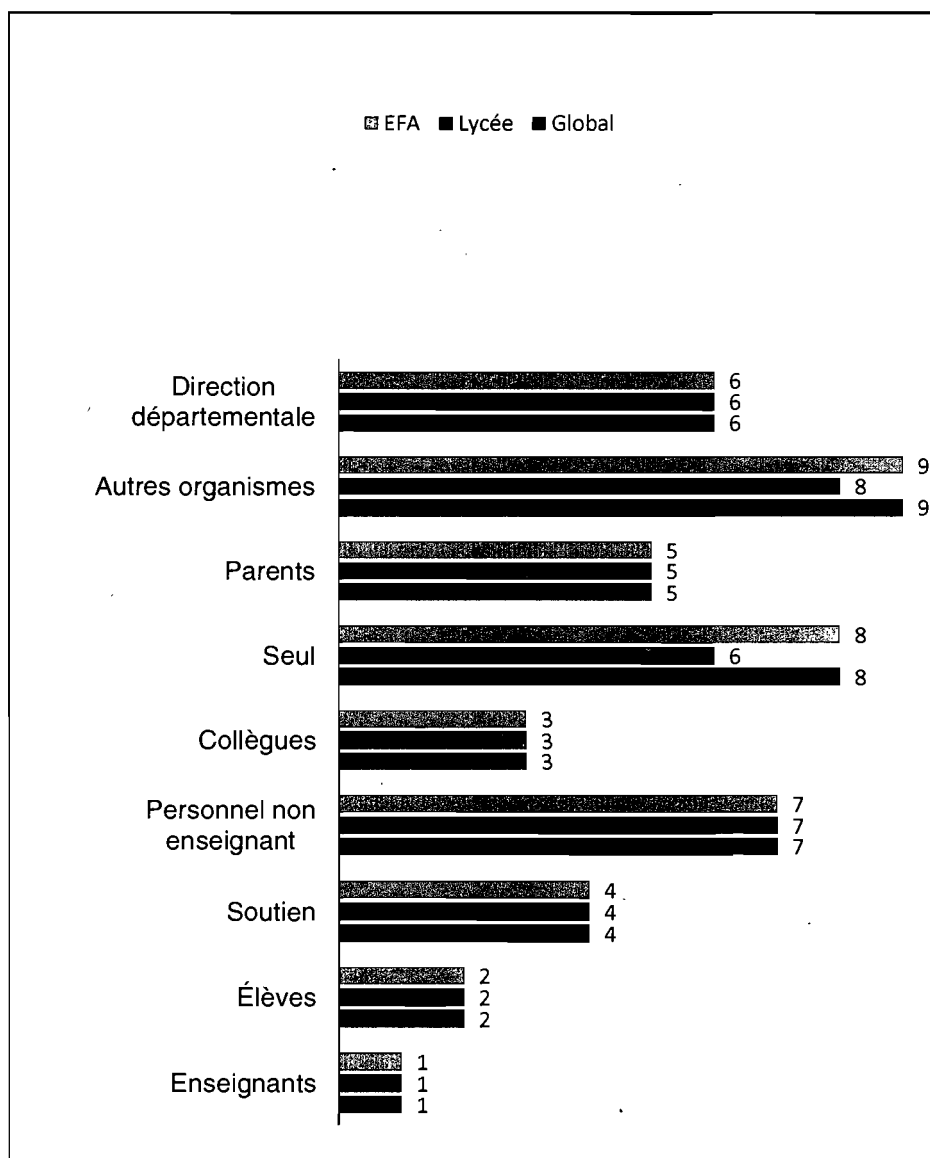
Par ailleurs, les 15,2% du temps alloué par les directeurs pour interagir avec leurs collègues est réservé en bonne partie à la participation à des réunions ou à des échanges (énoncé 5). La moyenne obtenue pour cette question est de 3,3, ce qui indique que les répondants mènent assez souvent cette activité, donc ils lui accordent pas mal de temps. D'un autre côté, avec une moyenne de 2,9, l'activité présentée par l'énoncé 26 (« Au-delà des impératifs de l'information,

*j'entretiens des contacts avec mes collègues directeurs »*) absorbe un peu moins les 15,2 % du temps d'interaction des directeurs avec leurs collègues.

Quant à la dimension B pour les deux énoncés susmentionnés, les moyennes obtenues sont 3,6 et 3,3. Ces moyennes révèlent que les directeurs souhaiteraient accorder plus de temps à ces deux activités pour un fonctionnement efficace de leur école.

En se référant au temps consacré à mener les activités d'interaction au cours d'une semaine de travail, le rang qu'occupe chacune d'elles est présenté à la figure 4. Notons que le fait que deux activités occupent le même rang ne signifie pas que les directeurs (Lycée et EFA) leur accordent la même importance ou encore que ces deux activités absorbent le même pourcentage de temps des directeurs. L'ordre est identique pour les rangs 1 à 7. Les différences se retrouvent au niveau des activités menées seules, avec le personnel non enseignant et les autres organismes, les directeurs de Lycée travaillant un peu moins souvent seul.

**Figure 4**  
**Rang des activités d'interaction des directeurs compte tenu du**  
**pourcentage de temps consacré à les mener dans une semaine**



#### **4.3.2 Temps consacré aux rôles de gestion**

Cette sous-section présente les résultats relatifs au temps que les répondants consacrent aux divers rôles de gestion. Comme pour la sous-section

4.3.1, les répondants ont inscrit le pourcentage de temps qu'ils consacrent dans une semaine normale de travail à exercer chacun des rôles de telle sorte que la somme des pourcentages des différents rôles de gestion équivaut à 100 %. Le tableau XXIII présente les résultats obtenus. Ils sont calculés de la même façon que dans la section 4.3.1.

Notons toutefois que la liste de rôles de gestion soumise aux directeurs n'est pas totalement la même que celle identifiée à partir des activités. Se référant à Brassard *et al.* (1986), il s'agit de la liste des rôles de la typologie de Mintzberg (1973) plus les deux rôles de bien-être et d'encadrement et aide aux élèves dont cette typologie ne tient pas compte.

**Tableau XXIII**  
**Pourcentage de temps consacré par les directeurs aux divers rôles de gestion dans une semaine normale de travail**

Rôles	EFA		Lycée		Global	
	moyenne	écart-type	moyenne	écart-type	moyenne	écart-type
Encadrement et aide aux élèves	12,9	6,2	10,2	4,7	11,0	5,2
Leader	14,6	8,4	12,6	9,7	13,2	9,8
Dépanneur	9,6	5,7	9,5	2,9	9,6	3,8
Informateur	6,5	5,8	9,1	5,1	8,3	5,3
Entrepreneur	6,0	3,3	7,8	3,6	7,3	3,5
Agent de liaison	8,9	5,7	9,7	4,2	9,4	4,6
Dispensateur de ressources	11,7	4,9	8,3	4,5	9,3	4,8
Moniteur	4,6	2,8	6,5	2,6	6,0	2,7
Porte-parole	7,0	4,8	7,5	3,0	7,3	3,6
Négociateur	7,7	5,5	6,1	4,3	6,1	3,3
Bien-être	5,7	3,6	6,3	3,3	6,1	3,3
Symbole	5,0	2,4	7,0	3,5	6,4	3,3

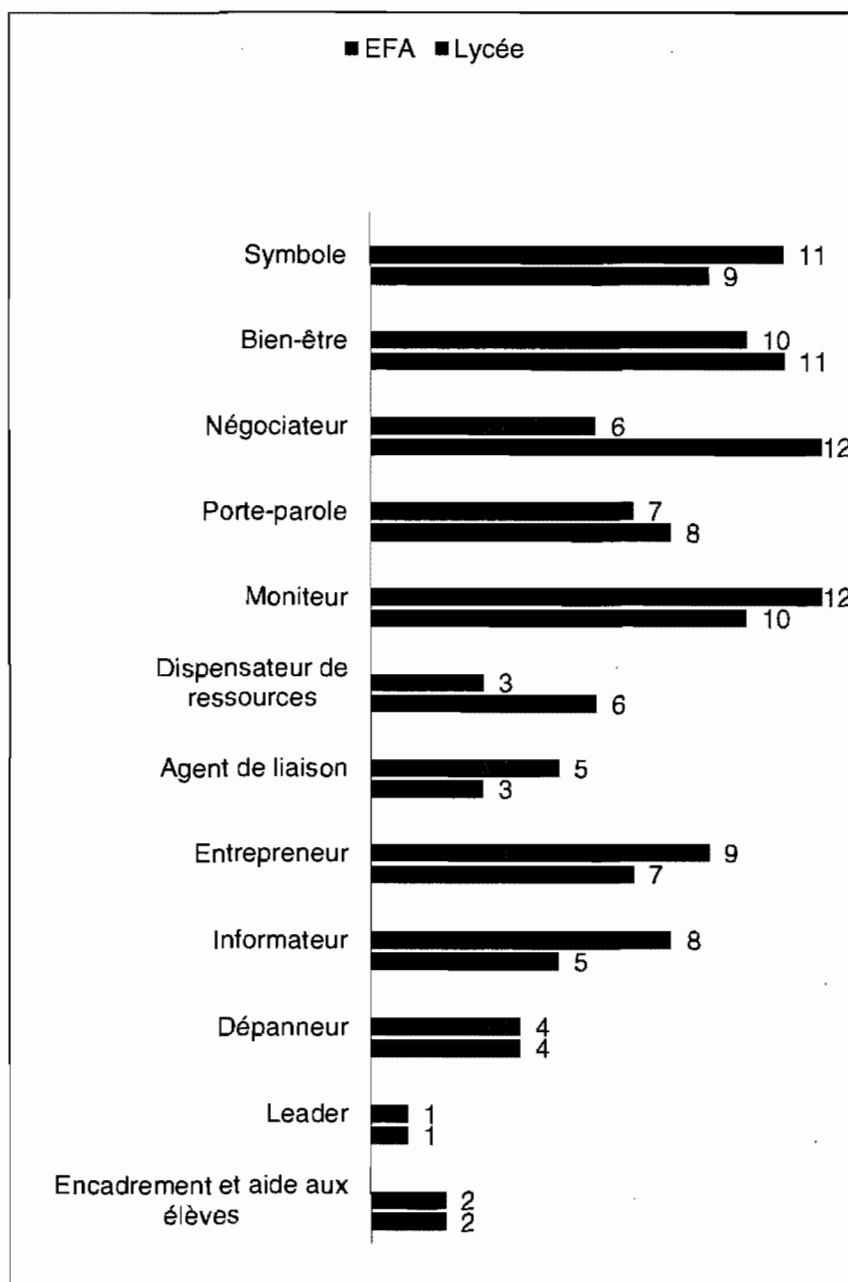
Les résultats révèlent que les cinq rôles de gestion les plus importants pour l'ensemble des répondants sont les rôles de leader, d'encadrement et d'aide aux

élèves, de dépanneur, d'agent de liaison et de dispensateur de ressources. En général, les directeurs passent en moyenne 52,5 % de leur temps au cours d'une semaine de travail à exercer ces rôles. Les deux groupes de directeurs (Lycée et EFA) n'accordent pas forcément la même importance aux cinq rôles en question. Les directeurs d'EFA y accordent plus d'importance puisqu'ils consacrent 57,7 % de leur temps à les exercer, tandis que ceux des Lycées y consacrent 50,3 %. En fait, les directeurs d'EFA semblent accorder un peu moins de temps à leur rôle d'informateur, temps qu'ils transfèrent à la dispensation des ressources.

Finalement, les rôles de moniteur, de négociateur et de bien-être apparaissent les moins importants pour l'ensemble des répondants. Ces rôles occupent les dernières places avec les moyennes de 6,0 % et de 6,1 %.

En bref, les résultats relatifs au temps consacré aux rôles de gestion permettent d'affirmer que les directeurs passent la majeure partie de leur temps à exercer les rôles de leader, d'encadrement et d'aide aux élèves, de dépanneur, d'agent de liaison et de dispensateur de ressources. De plus, l'ordre d'importance des rôles de gestion est différent pour les directeurs de Lycée et ceux d'EFA. La figure 5 donne le rang de chacun des rôles de gestion compte tenu du pourcentage de temps consacré par les directeurs à son exercice. Notons toutefois que deux rôles peuvent occuper le même rang sans que les directions y consacrent le même temps.

**Figure 5**  
**Rang des rôles de gestion compte tenu du pourcentage**  
**de temps hebdomadaire**





## **CHAPITRE 5**

### **DISCUSSION**

Ce chapitre discute les résultats de l'analyse des données. Après une synthèse des principaux résultats, nous tentons de répondre à nos questions de recherche. Rappelons que notre objectif général était d'identifier les rôles des directeurs d'école du Département de l'Artibonite (Haïti). Tout au long de cette démarche, nous situons les résultats par rapport à la littérature et les comparons à ceux de Brassard *et al.* (1986). Ensuite, nous présentons quelques limites de cette recherche.

### **5.1 Synthèse des résultats**

La population ciblée par cette recherche est composée de directeurs de Lycée et de directeurs d'EFA. Les directeurs de Lycée du Département de l'Artibonite qui sont les principaux concernés, ont tous répondu, tandis que les directeurs d'EFA ont été peu nombreux à répondre.

Les résultats concernant les rôles (effectifs et efficaces) indiquent que les directeurs jouent ou aimeraient jouer davantage à des degrés divers tous les 15 rôles identifiés par Brassard *et al.* (1986). De façon globale, les rôles effectifs qui sont les plus fréquents pour les directeurs sont ceux de subordonné, de porte-parole et de contrôleur.

D'un autre côté, les directions semblent porter une attention assez limitée aux rôles de négociateur et de promoteur. Ils ne se semblent pas s'impliquer très souvent dans les négociations et dans les activités de promotion de leur école.

Par ailleurs, les directeurs souhaiteraient jouer davantage tous les 15 rôles pour un fonctionnement efficace de leur école, selon un ordre légèrement différent. Ceux qui seraient les plus fréquents sont les rôles de porte parole, de subordonné et de contrôleur. Les moins importants seraient les rôles d'organisateur de la vie étudiante, de négociateur et de symbole.

Cependant, le calcul de l'écart entre les rôles dits efficaces et les rôles effectifs, fait ressortir que les rôles qui changeraient le plus seraient les rôles de

négociateur et de promoteur, et ceux le moins seraient les rôles de subordonné et de symbole.

En ce qui concerne le temps consacré à mener les activités d'interaction au cours d'une semaine de travail, les résultats en général montrent que les activités d'interaction avec, en ordre, les enseignants, les élèves et les collègues sont les plus importantes pour les directeurs, tandis que celles avec les autres organismes sont les moins importantes.

Les résultats relatifs au temps consacré aux rôles de gestion indiquent que les directeurs passent la majeure partie de leur temps à exercer les rôles de leader, d'encadrement et d'aide aux élèves, de dépanneur, d'agent de liaison et de dispensateur de ressources. Cependant, ils consacrent très peu de temps à exercer les rôles de négociateur, de bien-être et de moniteur.

## **5.2 Discussion des résultats relatifs aux rôles**

Rappelons que les résultats relatifs aux rôles tiennent compte de deux dimensions, une première dimension correspondant aux rôles exercés effectivement par les directeurs et une autre relative aux rôles perçus comme efficaces appelés rôles efficaces c'est-à-dire des rôles que les directions d'écoles souhaiteraient exercer pour que leur école soit efficace.

### **5.2.1 Discussion des résultats relatifs aux rôles effectifs**

Les directeurs reconnaissent exercer effectivement avec une fréquence plus ou moins grande les 15 rôles de Brassard *et al.* (1986). Ce constat rejoint ce que Weva (2003) dans son travail sur les rôles et la formation des directeurs en Afrique a souligné, à savoir : « *si les pouvoirs et les fonctions des directeurs ne sont pas identiques, leur rôle est quasiment le même dans presque tous les pays à travers le monde* » (Weva, 2003, p. 14).

Des 15 rôles, les directeurs reconnaissent exercer beaucoup plus le rôle de subordonné. Ce rôle effectif se présente comme une de leur principale responsabilité.

Cette reconnaissance par les directeurs de l'Artibonite d'exercer davantage le rôle de subordonné que les autres rôles semble confirmer les remarques d'Oplatka (2004) et Chevalier (2006). Le premier a souligné que dans la plupart des pays en développement, le pouvoir d'un directeur d'école est sévèrement limité par les règlements du système éducatif en place, ou encore les directeurs jouissent d'une autonomie encadrée puisque tout ce qu'ils ont à faire est défini par les responsables gouvernementaux de l'éducation dont ils sont des subordonnés. Selon le second, dans un système bureaucratique, le directeur « *est un maillon d'une chaîne hiérarchique qui tient son autorité et ses compétences de son supérieur hiérarchique à qui il est subordonné* » (Chevalier, 2006, p. 27).

Les autres rôles les plus exercés sont les rôles de porte-parole et de contrôleur. Ces résultats diffèrent quelque peu des résultats de certaines recherches conduites à travers le monde et en particulier de celle de Brassard *et al.* (1986). Ces derniers ont trouvé que le rôle de porte-parole est le plus exercé par les directeurs d'école secondaire du Québec. Ils ont également relevé que le rôle de subordonné, se retrouve au troisième rang des rôles effectifs les plus exercés.

D'un autre côté, les résultats de cette recherche indiquent que les directeurs artibonitiens exercent moins les rôles de leader, d'agent de changement et de négociateur que leurs homologues québécois consultés par Brassard *et al.* (1986). Ce constat suggère que les rôles des directeurs d'école de l'Artibonite ont moins évolué. En effet, une étude de l'OCDE (2001) a souligné que depuis la fin du 20<sup>e</sup> siècle, les directeurs jouent moins le rôle de subordonné; les administrations centrales leur confient plus de responsabilités en les mettant en première ligne dans la dynamique de transformation des écoles. Ainsi, ils

seraient à l'avant-garde pour gérer le changement dans leur école non pas de manière bureaucratique et institutionnelle mais en trouvant des méthodes nouvelles et efficaces pour la mise en place des projets assez particuliers visant le bien-être des élèves. Dans cette optique, Rebecca *et al.* (2003) dans leur étude sur le changement de rôle des directeurs d'école du secondaire aux États-Unis ont trouvé que le leadership pédagogique constitue le principal rôle des directeurs. Weva (2003) a également souligné qu'avant tout le directeur doit faire preuve d'un leadership pédagogique.

### **5.2.2 Discussion des résultats relatifs aux rôles perçus comme efficaces**

Parmi les 15 rôles de Brassard *et al.* (1986), les directeurs accorderaient plus d'importance aux rôles de contrôleur et de porte-parole selon l'idée qu'ils se font du fonctionnement efficace de leur école. Ce résultat rejoint les résultats de Brassard *et al.* (1986), en ce qui concerne le rôle de porte-parole. En effet les directeurs d'école secondaire québécois souhaiteraient accorder plus d'importance aux rôles de porte-parole. Quant au rôle de contrôleur, il arrive au quatrième rang dans l'étude de Brassard *et al.* (1986).

Par ailleurs, ce résultat semble opposé aux résultats obtenus par certains auteurs qui ont conduit des recherches sur l'efficacité des écoles. En effet, selon Susan *et al.* (2003), les recherches sur l'efficacité des écoles ont recentré le rôle des directeurs sur l'enseignement et sur l'apprentissage des élèves. En citant Sammons (1999), ils affirment que presque toutes les recherches ont trouvé que le leadership est le facteur-clé de l'efficacité. Dans la même veine, les auteurs comme Macmillan *et al.* (2001) et Goodwin, Cunningham et Childress (2003) ont trouvé que le leadership pédagogique est un élément essentiel de la responsabilité des directeurs ou encore un de ses premiers rôles dans une école fonctionnant efficacement. Par contre, dans la présente recherche, les directeurs ne souhaiteraient pas accorder une importance primordiale au rôle d'animateur pédagogique qui, suivant sa définition, correspond au leadership pédagogique. Il

est quand même encourageant de constater que l'animation pédagogique est l'un des trois rôles qu'ils souhaiteraient augmenter le plus.

D'un autre côté, le résultat relatif à l'importance accordée au rôle de contrôleur rejoint les analyses d'Oplatka (2004) qui s'appuie sur des auteurs (Chapman et Burchfied, 1994; Chin-Kin Lee et Dimmock, 1999) qui ont conduit des recherches sur les directeurs dans les pays en développement de langue anglaise. Ces auteurs, d'après lui, ont trouvé que les directeurs en général jouent très souvent le rôle de contrôleur. Ces derniers montrent beaucoup de soucis pour contrôler la discipline de l'école, les équipements, les besoins du personnel, le financement et les ressources financières de l'école, la planification des activités à entreprendre dans l'école et les résultats des enseignants.

En ce qui concerne le rôle de porte-parole arrivé au premier rang à égalité avec le rôle de contrôleur, il semble être primordial pour un fonctionnement efficace des écoles. Certaines études le placent dans la catégorie des rôles de communication. Il est fondamental et indispensable dans la gestion d'une école. D'ailleurs, une étude de l'OCDE a révélée qu'« *une bonne gestion de la communication et la prise en compte des sensibilités des personnes sont essentielles pour un chef d'établissement* » (OCDE, 2001, p. 58).

### **5.3 Discussion des résultats relatifs au temps consacré aux activités d'interaction et aux activités solitaires**

Les résultats relatifs au temps consacré aux activités d'interaction et aux activités solitaires indiquent que les directeurs reconnaissent avoir des contacts plus fréquents avec les enseignants et les élèves dans l'école et avec les collègues (directeurs). En revanche, ils accordent peu de temps aux activités d'interaction avec le personnel de soutien, les parents, la direction départementale de l'Artibonite, le personnel non enseignant, et les autres organismes, de même qu'ils travaillent rarement seuls.

Ces résultats rejoignent en bonne partie les résultats de Brassard *et al.* (1986). Ces derniers ont trouvé également que les directeurs d'école secondaire du Québec accordent quasiment la même importance à certains groupes d'activités. Les activités d'interaction avec les enseignants et les élèves absorbent le plus de temps chez les directeurs, tant québécois qu'haïtiens et les directeurs consacrent le moins de temps aux activités d'interaction avec les autres organismes.

D'un autre côté, la différence observée dans les résultats des deux recherches se trouve au niveau des activités solitaires et des activités avec les collègues. Les directeurs d'école secondaire du Québec accordent une bonne partie de leur temps à des activités sans communication avec quelqu'un d'autre. Ils prennent donc beaucoup plus de temps, soit 11,7 % de plus, pour travailler seul ou encore pour préparer leur plan d'intervention que ceux de l'Artibonite. Quant aux activités d'interaction avec les collègues, les directeurs de l'Artibonite leur accordent davantage de temps, soit 7,3 % de plus, que les directeurs québécois.

En accordant une plus grande importance aux activités d'interaction avec la communauté-école, les directeurs certes sembleraient faire de l'enseignement et de l'apprentissage des élèves leur préoccupation immédiate, mais paraîtraient négliger ou ne pas tenir compte de la contribution souvent essentielle de la communauté externe dans la définition de la mission de l'école. Dans ce sens, ils sont presque uniquement au service des enseignants pour leur assurer toutes les ressources nécessaires pour que ces derniers puissent maximiser leur production (l'apprentissage des élèves) (Dupuis, 2004).

Le peu d'importance accordée aux activités d'interaction avec les autres organismes laisse comprendre que les directeurs artibonitiens semblent ne pas être trop préoccupés par la gestion des relations en dehors de l'école ou n'ont pas le temps. Cependant, dans les pays de l'OCDE, il est généralement admis que les écoles qui veulent être efficaces doivent avoir de bonnes relations avec

leur environnement. Le directeur ne doit pas tout simplement tenir compte de l'image projetée par son école mais aussi il doit impliquer toute la collectivité ainsi que les autres organismes à la définition de la mission de cette dernière. Il doit assurer la gestion de l'environnement externe au même titre que la gestion interne et l'application des exigences de la hiérarchie. En outre il se trouve responsable d'un regroupement d'intérêt vis-à vis de l'école plus large et se placer à la limite entre les demandes et les obligations du système scolaire, exprimées par le pouvoir central et les besoins de l'école au niveau local (OCDE, 2001). Dans la même veine, Susan *et al.* (2003) soutiennent que les directeurs doivent interagir régulièrement avec une bonne partie de la communauté et des agences sociales au nom de leurs élèves. La littérature révèle en effet qu'il y a plus de succès et de réussite dans les écoles où la communauté s'engage et supporte l'apprentissage des élèves (OCDE, 2001).

#### **5.4 Discussion des résultats relatifs au temps consacré aux rôles de gestion**

Les résultats indiquant que les directeurs artibonitiens consacrent la majeure partie de leur temps à exercer les rôles de leader, d'encadrement et d'aide aux élèves, de dépanneur, d'agent de liaison et de dispensateur de ressources rejoignent ceux obtenus par Brassard *et al.* (1986) et plusieurs autres études et écrits sur les rôles des directeurs d'école.

En effet, le temps accordé au rôle de leader par les directeurs artibonitiens semble assez important. À ce sujet, Brassard *et al.* (1986, p69), citant Grand'Maison (1980), soulignent que le rôle de leader peut être difficile à exercer par les directeurs d'école « puisque ses subordonnés (enseignants) sont des professionnels dans leur domaine et n'aiment pas toujours se faire dire comment faire leur travail ». Dans la même veine, l'étude de Brunet et Bordeleau (1983), citée par Brassard *et al.* (op. cit.), a confirmé que « les directeurs sont des leaders ne cherchant pas à intervenir auprès de leurs subordonnés ». D'un autre côté, plusieurs autres chercheurs (Giroux, 1991; Razik et Swanson, 2001;



Sergiovanni, 2001; Ubben, Hughes et Norris, 2001; Éthier, 2002; Langlois et Lapointe, 2002; Rebecca *et al.*, 2003; Weva, 2003) ont souligné que le premier rôle à jouer par un directeur d'école est le rôle de leader. Ce qui sous-entend que les directeurs devraient passer davantage de temps à exercer ce rôle que les autres rôles, en encourageant certainement la créativité et l'innovation pédagogique et en concertant avec les divers acteurs de la communauté-école.

En plaçant au deuxième rang le rôle d'encadrement et d'aide aux élèves, les directeurs artibonitiens accordent une attention particulière aux élèves ou encore mettent les élèves au centre de leur gestion quotidienne. Ce résultat semblerait rejoindre les recherches des dernières années qui ont fait ressortir que le directeur d'école est un animateur qui contribue à la réussite de tous ses élèves (OCDE, 2001). Quoique les directeurs ne soient pas présents dans les salles de classe, leur action d'encadrement des élèves prend forme dans la composition des salles de classe, dans la coordination des équipes enseignantes et dans la mise en place d'un climat favorable au travail (Unesco, 2006).

Par ailleurs, en se référant à la typologie de Mintzberg (1979) qui classe les rôles en trois grandes catégories. La première catégorie appelée rôles décisionnels comprend les rôles de dépanneur, d'entrepreneur, de dispensateur de ressources, de négociateur. La seconde dénommée rôles interpersonnels embrasse les rôles de leader, d'agent de liaison et de symbole. La dernière intitulée rôles informationnels est composée des rôles d'informateur, de moniteur et de porte parole. Les résultats démontrent que les directeurs artibonitiens semblent consacrer comme les directeurs québécois un peu plus de temps aux rôles décisionnels. Rappelons que Mintzberg (1979) a trouvé que les rôles décisionnels sont surtout joués par les contremaîtres, les rôles interpersonnels par les cadres de la fonction « vente » et les rôles informationnels par des cadres supervisant des employés professionnels. Selon Brassard *et al.* (1986), les directeurs d'école, tout comme les contremaîtres d'entreprises privées ont été promus à un poste d'administrateur à cause de leur expérience. D'un autre côté, en ajoutant les rôles de bien-être et d'aide et d'encadrement aux élèves à la

catégorie des rôles interpersonnels, nous constatons que les directeurs artibonitiens s'adonnent le plus de temps possible aux rôles interpersonnels, puis aux rôles décisionnels et finalement aux rôles informationnels.

### **5.5 Utilité des résultats pour un remaniement du MGLR**

Au chapitre premier traitant de la problématique, nous avons vu que le MGLR assigne deux grandes catégories de rôles aux directions d'école, les rôles administratifs et les rôles pédagogiques. Les résultats de cette recherche démontrent que les directions vont au-delà des activités et tâches relatives à ces deux catégories de rôles. Ils témoignent en fait que les rôles assignés aux directions d'école ne peuvent pas se réduire à ceux prescrits par le MGLR. En reconnaissant exercer à des degrés divers les 15 rôles de Brassard *et al.* (1986), les directions d'école informent en quelques sortes les responsables de l'éducation en Haïti sur la nature probable des activités qu'ils mènent.

Dans une perspective de remaniement ou d'amélioration du MGLR, les résultats de cette recherche apportent un éclairage sur l'ensemble des rôles, ce qui permettrait d'opérer des choix pertinents aux contenus à inclure. Le MGLR devrait être centré sur ce qu'est exactement le travail des directeurs d'école, les rôles menés et les rôles qu'ils souhaitent mener pour que leur école soit efficace. Les rôles suivant les résultats seraient axés sur quatre grands champs structurant les activités menées par les directions d'école. Il s'agit du champ éducatif et pédagogique, du champ administratif, du champ managérial et du champ relationnel.

Le champ éducatif et pédagogique fait référence aux rôles des directions d'école dans le pilotage du système éducatif et dans la gestion de l'école sur le plan pédagogique. Les directions ont la responsabilité de mettre en œuvre efficacement la politique éducative et de permettre au personnel enseignant de travailler à la réussite de tous les élèves. Le MGLR devrait ainsi mettre en évidence dans cette partie les rôles de maître de salle, de leader, d'animateur pédagogique, d'organisateur de la vie étudiante.

Le champ administratif est en rapport avec la gestion des ressources humaines, matérielles et financières de l'école. Les rôles de subordonné, de gestionnaire du personnel et de distributeur de ressources et intendant seraient à mettre en exergue dans la présentation de ce champ.

Le champ managérial correspond à la définition des stratégies, élaboration des projets, mise en œuvre des outils de suivi et évaluation. Le MGLR tiendrait compte pour ce champ des rôles de contrôleur, d'agent de changement et de promoteur.

Le champ relationnel fait état des relations des directions d'école avec les élèves, les parents et les tiers (le monde extérieur), sans oublier sa coordination avec l'équipe-école (professeurs, secrétaires et personnel de soutien) en communiquant, en mobilisant et en négociant. Le MGLR ferait ainsi ressortir les rôles de porte parole, de symbole, de négociateur, d'agent de liaison et d'intégrateur.

Par ailleurs, le MGLR devrait définir assez clairement la gestion efficace des directeurs en mettant l'accent sur le leadership, les secteurs clés de son travail de leader, les connaissances, les compétences et les attributs dont ces derniers auront besoin dans leur pratique. Il fournira ainsi un cadre pour le développement et l'action professionnelle des directeurs et les informera sur les enjeux et défis du poste. Des défis qui les amènent à faire preuve de capacités et de savoir-faire.

## **5.6 Les limites de la recherche**

Les limites de cette recherche se situent à plusieurs niveaux. D'abord au niveau de la méthodologie choisie, nos ressources et notre disponibilité ne nous ont pas permis de concevoir un questionnaire à partir des observations systématiques d'un ou plusieurs directeurs d'école haïtiens. Quoique notre questionnaire soit une version adaptée de celui de Brassard *et al.* (1986) (voir chapitre 3, section 3.3.2), les activités et les rôles que ces derniers ont retenus

dans la fabrication de leur questionnaire, ont été jugés pertinents et validés à partir d'une étude de cas dans une école au Québec et suite à l'inventaire des activités produit par la Fédération québécoise des directeurs d'école. À cet effet, l'administration de ce questionnaire, même en version adaptée, aux directeurs d'école de l'Artibonite soulève certaines interrogations, à savoir :

- 1) Les activités inventoriées et présentées dans le questionnaire ne sont-elles pas un reflet unique du système éducatif du Québec ?
- 2) Les directeurs de l'Artibonite ne mènent-ils pas des activités particulières reflétant les différents aspects du système éducatif haïtien ?
- 3) Les directeurs n'ont-ils pas d'autres rôles ?

Dans ce sens, notre instrument de collecte des données se présentait « *comme une moule dans lequel on contraint les participants à se mouler* » (Millimouno, 1998, p. 296).

D'autres limites surgissent dans l'interprétation des résultats. En effet, le nombre de directeurs participant à cette recherche ne nous permet pas de généraliser les résultats obtenus c'est-à-dire de prétendre et croire que ces rôles s'appliquent à tous les directeurs haïtiens ou encore à des directeurs d'école évoluant dans un contexte semblable.

De plus, nous nous demandons dans quelle mesure les directeurs participant à cette recherche étaient objectifs dans leur choix de réponses surtout en inscrivant le pourcentage de temps alloué aux rôles de gestion dans une semaine de travail.

Cette recherche ne nous a pas permis de répondre aux interrogations précédentes. Cependant, nous croyons qu'elle ouvre la voie à d'autres recherches de type qualitatif pouvant compléter ou aller au delà du travail que nous avons fait. Elle peut servir également de source d'inspiration pour une observation structurée des directeurs à l'œuvre.

## **CONCLUSION**

La présente recherche a porté sur les rôles des directeurs d'école secondaire et de troisième cycle fondamental du Département de l'Artibonite. Plusieurs paramètres contextuels ont permis d'établir la problématique. Ces paramètres révèlent que les directeurs d'école haïtiens reçoivent peu ou pas de formation les préparant à occuper cette fonction. Ils ont pour obligation de faire fonctionner efficacement leur école pour obtenir des résultats satisfaisants et ils sont guidés dans leur travail par un manuel de gestion (MGLR), daté de 1987, réédité en 2001 sans mis à jour. Qui plus est, malgré l'élaboration d'un plan national de l'éducation et de formation identifiant un ensemble de problèmes auxquels est confronté le système éducatif haïtien, les rôles que doivent exercer ou que les directeurs d'école exercent n'étaient pas identifiés. Cet oubli ou cette omission laisse planer le doute et donne l'impression que les responsables de l'éducation en Haïti se soucieraient peu du bon fonctionnement du système éducatif, quoique dans le plan il soit question de l'amélioration de la qualité de l'éducation. Face à cette préoccupation, il nous est apparu pertinent de répondre à la question : Quels sont les rôles des directeurs d'école de troisième cycle fondamental et secondaire publics du Département de l'Artibonite (Haïti) ?

Pour répondre à cette question générale de recherche, nous avons, dans un premier temps, fait le point sur le concept de rôle et sur les différents concepts (fonction, tâches) qui s'y rattachent. Nous avons retenu ainsi les définitions suivantes :

**Rôle :** l'ensemble des activités menées par une personne dans l'exercice de ses responsabilités (dans son poste).

**Fonction :** ce à quoi servent les comportements désignés par le rôle, ce à quoi ils contribuent dans le système.

**Tâche :** unité d'activité qu'un individu doit exécuter, un modèle de comportement à avoir pour atteindre un but désiré ou encore un fractionnement du travail à fournir pour produire un résultat.

Dans un second temps, nous avons fait une recension des écrits sur l'évolution des rôles des directeurs d'école révélant aujourd'hui que les rôles des directeurs d'école ne se limitent plus aux travaux administratifs et pédagogiques à l'intérieur de l'école. Les directions d'établissement doivent aujourd'hui jouer un rôle auprès de toute la communauté, les collectivités locales, les organisations gouvernementales et non gouvernementales. Par la suite nous avons présenté les rôles des directeurs durant la révolution industrielle et durant la révolution postindustrielle. Nous avons ainsi fait remarquer qu'au début les directeurs jouaient le rôle de maître d'école en se plaçant comme le premier pédagogue qui encadrait les autres professeurs et qui faisait fonctionner son établissement et que plus tard, leurs rôles se sont presque entièrement apparentés aux différentes fonctions traditionnelles de gestion que sont la planification, l'organisation, la direction et le contrôle. À cet effet, ils passaient ainsi leur temps à assurer la logistique, à faciliter le bon fonctionnement des salles de classe. Ils utilisent les principes issus de la théorie du management et ceci en étroite cohérence avec la tradition bureaucratique/hiéarchique faisant d'eux des chefs tout puissant. Avec la révolution postindustrielle, les rôles des directeurs d'école se sont élargis et ces derniers doivent désormais faire preuve de leadership afin de permettre aux enseignants, aux personnels non enseignants et de soutien et à la communauté école en générale de mieux s'engager en toute autonomie à la réussite des élèves. Ces rôles touchent ainsi plusieurs dimensions de nature pédagogique, administrative, relationnelle, communautaire et légale. Enfin, nous avons présenté les liens existant entre les rôles et les référentiels de compétences à savoir que les compétences doivent être définies en fonction des rôles identifiés.

Cette démarche nous a amené à choisir les 15 rôles identifiés par Brassard *et al.* (1986) dans leur recherche sur les rôles des directeurs d'école au Québec comme cadre de référence. À cet effet, nous avons adapté le questionnaire que ces derniers ont conçu pour la collecte de leurs données. Le questionnaire adapté a été ainsi envoyé aux 40 directeurs en poste dans le Département de l'Artibonite. 27 directeurs, soit plus de la moitié de la population ciblée, ont

retourné leur questionnaire correctement rempli. Les données recueillies ont été codées et saisies dans SPSS pour Windows pour un traitement statistique.

Parmi les répondants, nous avons constaté que les directeurs de Lycées du Département de l'Artibonite ont tous répondu. Nous avons remarqué que la moitié des répondants est dans l'organisation scolaire depuis 12 ans et quasiment tous les directeurs d'EFA sont à peine en fonction tandis que c'est seulement le cas du tiers des directeurs de Lycée. La majorité des écoles ont 1 000 élèves ou moins.

En ce qui concerne les rôles exercés (effectifs et efficaces), les résultats indiquent que les directeurs jouent et souhaiteraient jouer à des degrés divers les 15 rôles de Brassard *et al.* (1986). Les rôles effectifs qui sont les plus exercés par les directeurs sont les rôles de subordonné, de porte parole et de contrôleur. Les rôles qu'ils estiment plus importants et qu'ils souhaiteraient jouer beaucoup plus pour un fonctionnement efficace de leur école sont les mêmes dans un ordre différent soit les rôles de porte parole, de subordonné et de contrôleur.

Quant au temps consacré à mener les activités d'interaction au cours d'une semaine de travail, les directeurs reconnaissent mener les différentes activités de Brassard *et al.* (1986). Les résultats montrent que les activités d'interaction avec les enseignants, les élèves et les collègues sont les plus importantes pour les directeurs, tandis que celles avec les autres organismes sont peu importantes.

D'un autre côté, les résultats relatifs au temps consacré aux rôles de gestion indiquent que les directeurs passent la majeure partie de leur temps à exercer les rôles de leader, d'encadrement et d'aide aux élèves, de dépanneur, d'agent de liaison et de dispensateur de ressources.

En comparaison avec la recherche de Brassard *et al.* (1986), nous avons remarqué que les directeurs de l'Artibonite n'exercent pas exactement avec la même fréquence les rôles et ne consacrent pas tout à fait le même temps aux activités d'interaction et aux rôles de gestion que les directeurs du Québec. Les



rôles exercés et les activités menées au premier plan pour les premiers ne sont pas les mêmes pour les seconds. De plus, cette recherche s'accorde avec certaines études et analyses, mais en général ne rejoint pas les recherches sur les rôles des directeurs d'une école efficace. Dans une école efficace les directeurs font davantage preuve d'un leadership pédagogique que de porte-parole, de subordonné et de contrôleur.

Par ailleurs, les résultats de cette recherche ouvrent une porte sur l'identification des rôles des directeurs d'école. Ce manque d'exhaustivité est dû à notre choix méthodologique, dans la mesure où notre recherche est de type quantitatif et que les activités et rôles présentés aux directeurs sont le fruit d'une observation systématique des directeurs québécois. Cependant, la présente recherche apporte un éclairage sur les rôles exercés par les directeurs tels qu'ils les rapportent et sur l'importance et le temps que ces derniers accordent à certaines activités d'interaction et certains rôles de gestion. De plus, elle ouvre la voie pour d'autres recherches de type qualitatif visant à identifier les activités et rôles des directeurs d'école haïtiens. Elle peut également servir de source d'inspiration pour les décideurs en vue d'une révision totale du manuel de gestion des Lycées de la république (MGLR) et de l'élaboration d'un référentiel de compétence éventuel.

## **BIBLIOGRAPHIE**

- Barnabé, C. (1997). *La gestion de la qualité en éducation*. Montréal : Éditions Logiques.
- Ben-Amor (2003). *Les gestionnaires publics québécois et la gestion axe sur les résultats: analyse de nouveaux rôles, des nouvelles compétences et des besoins en formation*. Mémoire de maîtrise. Université de Montréal, École des Hautes Études Commerciales.
- Bingham, C.S.G. (2003). *Leading Change in Principal Development: Notes for the Field*. 63 pages.
- Blanchard, K., Carlos, J.C. et Randolph, W.A. (1997). *Comment réussir l'empowerment dans votre organisation ?* Montréal : Éditions Un Monde différent. 158 pages.
- Bonnet, F., Dupont, P. et Huget, G. (1989). *L'école et le management : gestion stratégique d'un établissement scolaire*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Brassard, A. (2000). « L'institutionnalisation du champ d'études de l'administration de l'éducation: Une analyse critique de l'expérience québécoise ». *Revue française de pédagogie*, 130, 15-28.
- Brassard, A. (2004). « La professionnalisation de la fonction de direction d'un établissement d'enseignement et le développement du champ d'études de l'administration de l'éducation ». *Éducation et francophonie*, 32(2), 36-61.
- Brassard, A. et al. (1985). *Le rôle du directeur d'école au Québec*, 1<sup>ère</sup> Partie. Montréal : Université de Montréal- 2<sup>e</sup> trimestre.
- Brassard, A. et al. (1986). *Le rôle du directeur d'école au Québec*, 2<sup>e</sup> Partie. Montréal : Université de Montréal, 3<sup>e</sup> trimestre.
- Brassard, A., Brunet, L. et Corriveau, L. (1991). *L'efficacité organisationnelle des institutions scolaires au Québec: le rôle du climat organisationnel et du leadership des directions d'école*. Montréal: Agence d'ARC.

- Browne-Ferrigno, T.T. (2001). *Becoming a Principal: Role Transformation through Clinical Practice*.
- Browne-Ferrigno, T.T. et Shoho, A. (2002). *An Exploratory Analysis of Leadership Preparation Selection Criteria*. 29 pages.
- Brundrett, M.M. (2000). « The question of competence: The origins, strengths and inadequacies of a leadership training paradigm ». *School leadership & Management*, 20(3), 353-369.
- Brunet, L., Savoie, A. et Hétu, L.Y. (1998). « Efficacité managériale des directions d'école et habilités de gestion : le développement d'un programme d'appréciation du potentiel administratif pour les fins de sélection ». *Ressources humaines*, 12(3), 20-35.
- Bush, T.T. (2002). « A preparation for school leadership: International perspectives ». *Educational Management & Administration*, 30(4), 417-429.
- Bush, T.T. (2006). « New principals in Africa: Preparation, induction and practice ». *Journal of Educational Administration*, 44(4), 359-375.
- Chenal, E. (2004). « La formation des personnels de direction ». *Administration et éducation*, 102, 151-154.
- Chevalier, T. (2006). *Les nouveaux rôles des chefs d'établissements dans l'enseignement secondaires*. Unesco. Paris : France.
- Christin, S. (2004). « Le dispositif de formation initiale des personnels de direction ». *Administration et éducation*, 102, 145-149.
- Cohen, D. (2006). *Trois leçons sur la société postindustrielle*. Paris : Le Seuil.
- Conseil supérieur de l'éducation (1993). *La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle*. Québec : CSE.

- Conseil supérieur de l'éducation (1999). *Diriger une école secondaire : un nouveau contexte de nouveaux défis*. Québec: CSE.
- Creighton, T. (2002). « Standards for education administration preparation programs: Okay, but don't we have the cart before the horse ? ». *Journal of School Leadership*, 12(5), 526-551.
- Crow, G.M.G. (1995). « Socialization to a new conception of the principalship ». *Journal of Educational Administration*, 33(1), 22-43.
- Crow (2004). The national college for school leadership. A north American perspective on opportunities and challenges. Educational management administration and leadership. Vol 32 (3), 289-307.
- Dareesh, J.C. (1997). « Improving principal preparation: A review of common strategies ». *NASSP Bulletin*, 81(585), 3-8.
- Dareesh, J.C. (2002). *What it means to be a principal. Your guide to leadership*. California : Corwin Press Inc.
- Davidson, B.M.B. (1993). *School Restructuring : A Study of the Role of the Principal in Selected Accelerated Schools*. 39.
- Davis, J.J.M. (2005). « The seven habits of effective principal preparation programs ». *Principal*, 84(5), 18-21.
- De Angelis, K. et Rossi, R. (1997). « Programs for aspiring principals: Who participates ? *Issue Brief. Report*. IB-2-97; NCES-97-591.
- De Coster, M (1999). *Sociologie du travail et gestion des ressources humaines* Paris : De Boeck Université.
- Dizambourg, B. (2004). « La formation des cadres de l'éducation nationale ». *Administration et éducation*, 102, 105-109.

- Duplaix, T. (2005). « Profession : Chef d'établissement : Chef d'établissement aujourd'hui ». *Administration et éducation*, 105, 33-41.
- Dupuis, P. (2004). « L'administration de l'éducation : Quelles compétences ? ». *Éducation et francophonie*, 32(2), 134-157.
- Earley, P., Evans, J., Collabone, P., Gold, A. et Halpin, D. (2002). *Establishing the current state of school leadership in England*. London : Departement for Education and Skills, Research Report No. 336.
- Éthier, G (2002). *La gestion de l'excellence en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Fortin, R. et Gélinas, A. (1999). « Fondements et pratiques de formation initiale et continue des directrices et directeurs d'école. Former les dirigeants de l'éducation ». *Apprentissage dans l'action*, 47-69.
- Frederick, M. H. et Andrew, P. K (2005). *Learning to lead? What gets taught in principal preparation programs*. Harvard Univ., Cambridge, MA. Kennedy School of Government.
- Fullan, M (2002). *The change leader. Educational Leadership*, mai, 15-20.
- Gather-Thurler, M. P. (2004). « Professionnalisation et formation des chefs d'établissement ». *Administration et éducation*, 102, 67-76.
- Giroux, H (1991). Toward a Discourse of Leadership and Radical Democracy. In S. Maxcy, *Educational Leadership. A Critical Pragmatic Perspective*. Ontario: OISE Press.
- Gonzalez, M.G., Naftaly, G. et Lynette, D. (2002). «Daring to link principal preparation programs to student achievement in schools ». *Leadership and Policy in Schools*; 1(3), 265-283.

- Goodwin, Cunningham et Childress (2003). « The changing role of the secondary principal ». *NASSP Bulletin*, 87(634), 26-42.
- Gourgues, J. (1998). *Rôles de gestion et conflits de rôles chez les administrateurs universitaires haïtiens*. Thèse de doctorat. Université de Montréal, Département d'administration et fondements de l'éducation.
- Goyette, G (1993). « Le gestionnaire et le leadership ». *Dimensions*. 14(4), 12-14.
- Harris, S.L. (2000). « Behave yourself ». *Principal Leadership*, 1(3), 36-39.
- Henchey, N (2001). *Schools that Make a Difference: Final Report. Twelve Canadian Secondary Schools in Low-Income Settings*. Kelowna, BC : Society for the Advancement of Excellence in Education.
- Hess, F.M.K. et Andrew, P. (2005). *Learning to Lead ? What Gets Taught in Principal preparation Programs*. Program on Education Policy and Governance.
- Hipp, K. et Huffman, J. (2003). *Professional learning communities: Assessment - development - effects*. Présentation à l'International Congress for School Effectiveness and Improvement. Sydney, Australie.
- Hopes, C (1988). *Le chef d'établissement et l'amélioration du fonctionnement de l'école*. Paris : Economica.
- Huffman, J.B.J. (2000). *Creating Communities of Learners: The Interaction of Shared Leadership, Shared Vision, and Supportive Conditions*. 18.
- Jackson, B.L.K..C (2002). « Exceptional and innovative programs in educational leadership ». *Educational Administration Quarterly*, 38(2), 192-212.

- Jardin, B. (2005). « La fonction de chef d'établissement dans une cité scolaire : Chef d'établissement aujourd'hui [Principal in a cité scolaire] ». *Administration et éducation*, 105, 43-49.
- Klotz, J.D.L. (1998). *Formatting a Proactive Principal Preparation Program in Response to the National Reform Movement in Education Administrative Preparation*. 76 pages.
- Koffi, V.K. (1991). *Rôle, priorité de rôle et conflit de rôle des directeurs d'écoles primaires de la circonscription pédagogique d'Ogou-sud au Togo*. Thèse de doctorat. Québec : Université de Laval
- Lamoureux, A (2000). Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Laval : Études vivantes (Beauchemin).
- Langlois, L et Lapointe, C (2002). *Le leadership en éducation. Plusieurs regards, une même passion*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Lashway, L. (2003). *Transforming Principal Preparation*. ERIC Digest. Report: EDO-EA-03-02, 4 pages.
- Lauder, A. (2000). « The new look in principal preparation programs ». *NASSP Bulletin*; 84(617), 23-28.
- Laurin, P (1974). *Description des emplois de l'équipe de gestion au sein des écoles secondaires polyvalentes de la province de Québec*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Legendre, R. (2005). *Le Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Paris – Montréal: Larousse.
- Leithwood, K (1992). « The principal's role in teacher development ». In M. Fullan et A. Hargreaves (dir.), *Teacher Development and Educational Change* (p. 86-103). Londres : The Falmer Press.



- Leithwood, K.A.O. (1995). « Preparing school leaders: What works ». *Connections*, 1 (3).
- Leplat J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF.
- Levine, D.U. et Lezotte, L. W. (1990). *Unusually Effective Schools: A Review and Analysis of Research and Practice*. Madison, WI : National Centre for Effective Schools Research and Development.
- Levy, A. (1996). *Rapport sur l'éducation en Haïti*. MENJS.
- Lobert J. (2003). *Est-il possible de concilier les rôles pédagogique et administratif d'un directeur ?* Mémoire présenté à l'Institut supérieur de pédagogie de Namur, Belgique.
- Lumsden, L. (1993). « The new face of principal preparation ». *Research Roundup*, 9(2).
- Lynn, L. (1994). « New directions for principals ». *Brief to Principals*, 10.
- MacMillan, R.B., Meyer, M.J. et Sherman, A. (2001). *Évolution du rôle des administratrices et administrateurs scolaires*. Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs. Tendances actuelles et orientations futures. Québec : Université Laval.
- Malone, B.G.S., William, L. et Walter, J.K. (2001). *What's Right about the Principalship ?* 16 pages.
- Malone, R.J.R. (2002). *Principal Mentoring: An Update*.
- Matthews, L. (2003). *Being and Becoming a Principal: Role Conceptions for Contemporary Principals and Assistant Principals*.
- MENJS (1987). *Manuel de Gestion des Lycées de la République*.

- MENJS (2004). *Le développement de l'éducation*. Rapport national d'Haïti.
- Millimouno, F.L. (1998). *Analyse des besoins de formation, en gestion, des directeurs d'école secondaire de Guinée*. Thèse de doctorat. Université de Montréal, Département d'administration et fondements de l'éducation.
- Milstein, M.M. (1997). « Improving educational administration preparation programs: what we have learned over the past decade ». *PJE*, 72(2), 100-116.
- Mintzberg (1979). *Structure et dynamique des organisations*. Paris : Les éditions d'organisation.
- Mintzberg (1984). *Le manager au quotidien : les dix rôles du cadre*. Montréal : Édition Agence d'Arc.
- Mortimore, P (1998). *The Road to Improvement*, Lisse, Swets et Zeitlinger.
- Mulford, B. (2003). *L'évolution des fonctions de direction en Milieu scolaire et son incidence sur l'efficacité des enseignants et des établissements*. OCDE : Contribution demandée par la division des politiques de l'éducation et de la formation pour l'activité Attirer, former et retenir des enseignants de qualité.
- Murphy, J et Hallinger (1992). « The principalship in an era of transformation ». *Journal of Educational Administration*, 30 (3)
- NAESP (2001). « Leading learning communities : NAESP standards for what principals should know and be able to do ». *NAESP*.
- National College for School Leadership (2001). *Leadership Development Framework*. Nottingham : National College for School Leadership.
- OCDE (2001). *Gestion des établissements. De nouvelles approches*. Paris : OCDE.

- Oplatka, I. (2004). « The principalship in developing countries : Context, characteristics and reality ». *Comparative Education*, 4(3), 427-448.
- PARQE (2005). *Le Programme d'appui au renforcement de la qualité de l'éducation (PARQE), en Haïti*. Unesco.
- Pelletier (1995). *Savoirs professionnels, complexité et formation : le cas des directions d'établissement*. Actes de la biennale de l'éducation et de formation. Paris : CNAM, Université de la Sorbonne.
- Pelletier, G. (1999). *Management de l'éducation, formation et savoirs d'action. Former les dirigeants de l'éducation. Apprentissage dans l'action*. Paris/ Bruxelles, p. 9-28.
- Pépin, R (1986). *Une étude descriptive sur le comportement de gestion des directeurs d'école secondaire du Québec*. Thèse de doctorat. Montréal : Université de Montréal.
- Perrenoud, P. (2001). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, P. (2004a). « Évaluer des compétences ». *Éducateur*, numéro spécial, La note en pleine évaluation, 8-11.
- Perrenoud, P. (2004b). « Une formation réflexive et constructiviste des chefs d'établissement ». *Revue des Échanges (AFIDES)*, 21(2), 22-34.
- Perrenoud, P. (2005). *Développer des compétences, mission centrale ou marginale de l'université*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

- Phillips, S., Rahan, H. et Renihan, P. (2003). *The Role of the School Principal: Present Status and Future Challenges in Managing Effective Schools*. Soumis au Ministre de l'Éducation de l'Ontario par la Société pour l'excellence en éducation.
- Pierre, L (1995). *Éducatons et enjeux socio-économiques (Pour une école haïtienne efficace)*. Port-au-Prince : Haïti
- PNEF (1998). *Plan national de l'éducation et de formation*. Port-au-Prince, Haïti : Ministère de l'éducation nationale.
- Portin, B.S.B. (1997). *Complexity and Capacity: A Survey of Principal Role Change in Washington State*.
- Prochazka, J.Y. (2005). « Un profil exigeant pour un métier d'exigences : Chef d'établissement aujourd'hui ». *Administration et éducation*, 105, 99-105.
- Quinn, T. (2005). « Leadership development: the principal-university connection. principals and universities are forging new relationships based on their common goal of providing effective school leadership in the NCLB era ». *Principal*, 84(5), 12-16.
- Razik et Swanson (2001). *Fundamental Concepts of Educational Leadership*. New Jersey : Prentice Hall
- Rebecca, H.G., Cunningham M.L. et Childress R. (2003). The changing role of the secondary principal. *NASSP Bulletin* 87(634).
- Rocheblave-Spenlé, A.M. (1969). *La notion de rôle en psychologie sociale*. 2<sup>e</sup> édition. Paris : PUF.
- Sackney, L.W.K. (2006). « Canadian perspectives on beginning principals: Their role in building capacity for learning communities ». *Journal of Educational Administration*, 44(4), 341-358.

- Sammons, P (1999). *School Effectiveness: Coming of Age in the Twenty-First Century*, Lisse Swets and Zeitlinger.
- Sammons, P., Hillman, J. et Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A review of school effectiveness research*. Rapport de l'Institute of Education for the Office for Standards in Education.
- Sergiovanni, T. J. (1995). *The principalship: A reflective practice perspective*. 2<sup>e</sup> edition. Boston : Allyn and Bacon.
- Sergiovanni, T. J. (2001). *The Principalship. A Reflexive Praticce Perspective*. Texas : Allyn & Bacon.
- Sever, R.R. (1996). « The training of school principals: The Jerusalem model ». *International Journal of Educational Reform*, 5(3), 297-304.
- Shipman, N. et Murphy, J. (1996). *Interstate School Leaders Licensure Consortium: Standards for School Leaders*. Washington, DC : Council of Chief State School Officers.
- Sirotnik, K.A.K. (1996).. « Preparing educators for leadership: In praise of experience ». *Journal of School Leadership*, 6(2), 180-201.
- St-Germain, M (1999). « La formation des gestionnaires de l'éducation: nécessité d'un renouveau des contenus et des méthodologies ». In G. Pelletier (dir.) *Former les dirigeants de l'éducation. L'apprentissage par l'action* (p. 153-180). Bruxelles : De Boeck.
- Susan, P., Raham, H. et Reniham, P. (2003). *The Role of the School Principal: Present Status and Future Challenges in Managing Effective Schools*. Society for the Advancement of Excellence in education. Queens`s Printer for Ontario.
- Turk, R.L. (2001). *Preparing Principals for School Improvement: An Action Research Model*. 19 pages.

- Ubben, G., Hughes, L., Norris, C. (2001). *The Principal. Creative Leadership for Effective Schools*. Texas : Allyn & Bacon.
- Unesco (2006). *Les nouveaux rôles des chefs d'établissements dans l'enseignement secondaire*. Paris : Organisation des Nations Unies pour l'éducation et la culture.
- Van Velzen et al. (1988). *Parvenir à une amélioration effective du fonctionnement de l'école : principes et guide pratique*. Paris : Economica.
- Weva (1991). *Les directions d'écoles francophones du Nouveau Brunswick: leurs besoins et modes de perfectionnement*. Moncton : Université de Moncton.
- Weva K.W. (1994). « Formation des directrices et directeurs d'écoles et vision du leadership en Acadie ». *La revue des échanges*, 11(3), 2-6.
- Weva, K.W. (1995). Analyse critique de la réorganisation des districts scolaires au Nouveau-Brunswick. *Égalité : Revue acadienne d'analyse politique*, 38, 15-58.
- Weva, K.W. (2003). « Le rôle et la formation des directeurs d'école en Afrique ». *ADEA*.
- Whitaker, K.S.K. (1999). « Principal role changes and implications for principalship candidates ». *International Journal of Educational Reform*, 8(4), 352-362.
- Whitaker (2003). « Principal role changes and influence on principal recruitment and selection: An international perspective ». *Journal of Educational Administration* 41(1), 37-54.
- Wilmore, E.L. (2001). *Principal Leadership: Applying the New Joint ISLLC-NCATE Standards*. 10 pages.

Wilmore, E.L.M., Jesse Jai Jr et Townzen, L. (1999). *The Evaluation of a Field Based Principal Preparation Program in Texas*. 17 pages.

Zellner, L.J.D., Gideon, B., Doughty, S. et McNamara, P. (2002). *Saving the Principal: The Evolution of Initiatives That Made a Difference in the Recruitment and Retention of School Leadership*. 17 pages.

## **ANNEXE A**

### **ENQUÊTE AUPRÈS DES DIRECTEURS DU DÉPARTEMENT DE L'ARTIBONITE**



**Dans le cadre d'une recherche sur les rôles des directeurs d'écoles de  
troisième cycle fondamental et secondaires publiques du Département de  
l'Artibonite**

Questionnaire de Brassard *et al.* (1986) adapté

Par **Rigaud Louis**

Étudiant à la maîtrise en administration de l'éducation, Université de Montréal

Sous la direction de :

**Mme Roseline Garon, Ph.D. (Directrice de recherche)**

**M. Martial Dembélé, Ph.D. (Co-directeur)**

Professeurs au Département d'administration et fondements de l'éducation  
Université de Montréal

## **LE DIRECTEUR D'ÉCOLE ET SA TÂCHE**

Ce questionnaire comporte quatre parties décrivant des activités, des tâches et des rôles qui font partie de la vie des directions d'école. Avant de débiter une partie, lisez attentivement les directives qui sont indiquées et répondez dans les endroits prévus à cet effet.

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses et il n'y a pas de limite de temps. Répondez spontanément et au meilleur de vos connaissances. Les questionnaires sont confidentiels et anonymes.

Merci de votre participation.

## Première partie Analyse des activités

### Directives

Cette partie du questionnaire comporte des énoncés portant sur des activités exercées par les directions d'école dans l'exercice de leurs fonctions. Pour chacune des activités, vous devez indiquer dans les cases comprises sous les colonnes A et B les chiffres correspondant dans le plus à votre opinion. Ainsi, pour chacune des activités, vous devez inscrire deux réponses dans les cases prévues à cette fin en fonction des échelles de réponses suivantes. Le sigle MGLR désigne le Manuel de Gestion des Lycées de la République.

- A -			- B -		
Dans quelle mesure exécutez-vous cette activité dans l'exercice de vos fonctions ?			Selon l'idée que vous faites du fonctionnement efficace de votre école, jusqu'à quel point devriez-vous mener cette activité si cela était possible ?		
1	jamais		1	jamais	
2	rarement		2	rarement	
3	parfois		3	parfois	
4	souvent		4	souvent	
5	Ne s'applique pas		5	Ne s'applique pas	

Par exemple

	A	B
J'encourage les parents à participer à la vie de l'école.	2	1

Dans cet exemple, le répondant a inscrit dans la case A, le chiffre 2 car d'après lui il exécute rarement ce rôle et dans la case B, le chiffre 1 car d'après l'idée qu'il se fait du fonctionnement efficace d'une école, il ne devrait jamais avoir à exécuter ce rôle.

Donc, pour chacune des activités énoncées, vous devez indiquer deux réponses en vous basant sur les échelles de mesure présentées sous les colonnes A et B. Vous indiquez donc les chiffres correspondant à vos réponses dans ces cases.

A -			- B -		
Dans quelle mesure exécutez-vous cette activité dans l'exercice de vos fonctions ?			Selon l'idée que vous faites du fonctionnement efficace de votre école, jusqu'à quel point devriez-vous mener cette activité si cela était possible ?		
1	jamais		1	jamais	
2	rarement		2	rarement	
3	parfois		3	parfois	
4	souvent		4	souvent	
5	Ne s'applique pas		5	Ne s'applique pas	

Dans l'exercice de mes fonctions...

	A	B
1- Je me réserve du temps pour la détente (seul ou avec mes collègues).		
2- Je me réserve du temps pour organiser mon horaire, faire de l'ordre dans mes affaires.		
3- Je consacre du temps à me ressourcer.		
4- Je pose des gestes qui visent à développer ou renforcer mon image de directeur		
5- Je participe à des réunions (ou échanges) avec mes collègues de la direction de l'école.		
6- Je représente l'école à diverses manifestations réalisées par la communauté de l'école.		
7- J'agis comme président d'honneur (ou fonction du genre) à diverses manifestations dans l'école.		
8- Je participe à des activités sociales et à des groupes sociaux parce que je crois que le directeur de l'école doit y être présent.		
9- Je prépare les informations générales relatives à l'école à être transmises aux parents et, le cas échéant, je le communique moi-même.		
10- Je prépare les informations à être transmises à la communauté sur les services offerts par l'école.		
11- Je prépare les rapports et autres informations à transmettre à la direction départementale (DDA) et le cas échéant je les communique moi-même.		
12- Je transmets au MENFP les informations demandées relatives à l'école.		
13- Je communique aux parents concernés des informations relatives à leurs enfants.		
14- Je communique au personnel de l'école toutes les informations pertinentes au fonctionnement de l'école ou à son travail.		
15- Je communique aux élèves les informations qui les concernent.		
16- Par différents moyens (réunions d'échanges, enquêtes, etc.), je recueille des informations sur les attentes et les opinions des parents sur l'école.		
17- Par différents moyens (réunions d'échanges, enquêtes, etc.), je cherche à connaître les attentes et les opinions du personnel de l'école sur les divers aspects de la vie de l'école.		

- A -			- B -	
Dans quelle mesure exécutez-vous cette activité dans l'exercice de vos fonctions ?			Selon l'idée que vous faites du fonctionnement efficace de votre école, jusqu'à quel point devriez-vous mener cette activité si cela était possible ?	
1	jamais		1	jamais
2	rarement		2	rarement
3	parfois		3	parfois
4	souvent		4	souvent
5	Ne s'applique pas		5	Ne s'applique pas

Dans l'exercice de mes fonctions...

	A	B
18- Par différents moyens (réunions d'échanges, enquêtes, etc.), je cherche à connaître les attentes et les opinions de la communauté école.		
19- Par différents moyens (réunions d'échanges, enquêtes, etc.), je cherche à connaître les attentes et les opinions de la direction départementale sur l'école.		
20- Par différents moyens (réunions d'échanges, enquêtes, etc.), je cherche à connaître les attentes et les opinions des élèves sur l'école.		
21- Je recueille les informations relatives à la clientèle scolaire et toutes autres données utiles au fonctionnement administratif de l'école		
22- Je recueille des informations (articles de revues, etc.) relatives aux approches éducatives, à la pédagogie, etc.		
23- Au-delà des impératifs de l'information, je développe et j'entretiens des liens avec les parents.		
24- Au-delà des impératifs de l'information, je développe et j'entretiens des liens avec les agents de la communauté.		
25- Au-delà des impératifs de l'information, j'entretiens des contacts avec les administrateurs ou le personnel de la DDA.		
26- Au-delà des impératifs de l'information, j'entretiens des contacts avec mes collègues directeurs.		
27- Je consacre du temps au développement et à l'entretien de liens avec le personnel enseignant et les personnels de services d'entretien (PSE) de l'école.		
28- Je consacre du temps au développement et à l'entretien de liens avec le personnel non-enseignant de l'école.		
29- Je discute (en échange libre) avec les élèves de l'école.		
30- J'agis comme un facilitateur des échanges entre les parents et les enseignants sur les différents aspects de la vie éducative de l'école (orientations, approches éducatives, règlements disciplinaires, méthodes d'enseignement, etc.).		
31- J'organise et/ou j'anime des rencontres favorisant les échanges entre le personnel enseignant et le personnel non enseignant sur les différents aspects de la vie étudiante de l'école.		
32- J'organise et/ou je participe à des échanges entre les parents d'un élève et l'un ou l'autre des membres du personnel éducatif (enseignants et PSE) de l'école.		
33- J'organise et/ou je participe à des échanges entre les membres du personnel éducatif au sujet d'un élève.		

- A -			- B -		
Dans quelle mesure exécutez-vous cette activité dans l'exercice de vos fonctions?			Selon l'idée que vous faites du fonctionnement efficace de votre école, jusqu'à quel point devriez-vous mener cette activité si cela était possible?		
1	jamais		1	jamais	
2	rarement		2	rarement	
3	parfois		3	parfois	
4	souvent		4	souvent	
5	Ne s'applique pas		5	Ne s'applique pas	

Dans l'exercice de mes fonctions...

	A	B
34- J'organise et/ou je participe à des rencontres sociales du personnel enseignant.		
35- J'organise et/ou j'anime des rencontres permettant les échanges entre le personnel sur l'administration et le fonctionnement de l'école.		
36- J'agis comme un facilitateur des échanges entre les parents et le personnel et le personnel de l'école sur des aspects administratifs de l'école.		
37- J'organise et/ou je participe à des réunions multidisciplinaires avec des professionnels de l'école à la direction départementale (DDA).		
38- Je transmets les attentes du personnel de l'école à la direction départementale (DDA).		
39- Je transmets les attentes de la direction départementale (DDA) auprès de l'école.		
40- Je présente les besoins de l'école aux diverses instances et services de la direction départementale (DDA).		
41- Je défends auprès des diverses instances et services de la direction départementale (DDA) les demandes relatives aux besoins de l'école.		
42- Je participe à divers organismes de la direction départementale (DDA).		
43- J'applique les décisions de tous les ordres (nouvelles politiques, projets, etc.) de la direction départementale (DDA) dans l'école.		
44- J'applique les décisions de tous les ordres (règlements, politiques, etc.) de l'État dans l'école.		
45- J'explique au personnel de l'école les décisions et les politiques qui viennent de la direction départementale (DDA).		
46- J'explique aux parents ce qui régit le fonctionnement de l'école et les décisions qui y sont prises.		
47- J'explique aux personnels les normes qui régissent le fonctionnement de l'école ou de la direction départementale (DDA).		
48- Je sollicite la contribution des parents pour diverses activités dans l'école ou pour exercer des fonctions dans les organismes de participation.		
49- Je sollicite l'aide ou l'appui de la communauté pour répondre à certains besoins de l'école		

- A -			- B -		
Dans quelle mesure exécutez-vous cette activité dans l'exercice de vos fonctions?			Selon l'idée que vous faites du fonctionnement efficace de votre école, jusqu'à quel point devriez-vous mener cette activité si cela était possible?		
1	jamais		1	jamais	
2	rarement		2	rarement	
3	parfois		3	parfois	
4	souvent		4	souvent	
5	Ne s'applique pas		5	Ne s'applique pas	

Dans l'exercice de mes fonctions.....

	A	B
50- Je suis le représentant de l'école auprès de la direction départementale (DDA).		
51- Je suis le représentant de la direction départementale (DDA) auprès de l'école.		
52- Par rapport à la mission éducative nationale (définie par le régime pédagogique et les programmes), je suis le représentant de l'État dans l'école.		
53- Par rapport à la mission éducative locale (projet local), je suis le représentant des parents et de la communauté dans l'école.		
54- Je m'occupe de l'intervention des agents du milieu (police, pompier, etc..) dans l'école.		
55- D'une façon ou d'une autre, je contribue (en les décidant moi-même ou en participant à la décision) à la définition des orientations de l'école, de son approche éducative et de son règlement.		
56- D'une façon ou d'une autre, je contribue à la définition du choix des moyens et des méthodes d'enseignement.		
57- D'une façon ou d'une autre, je contribue, au choix des méthodes d'évaluation propres à l'école.		
58- Je contribue à l'explication ou/et adaptation ou/et construction des programmes d'enseignement.		
59- Je définis des normes régissant le comportement et le rendement du personnel de l'école ou je participe à la définition de ces normes.		
60- D'une façon ou d'une autre, j'évalue le rendement des enseignants.		
61- D'une façon ou d'une autre, j'évalue le rendement du personnel non-enseignant (professionnel de soutien).		
62- D'une façon ou d'une autre, j'évalue les moyens et les méthodes d'enseignement utilisés dans l'école.		
63- Je mesure la satisfaction des élèves face à leur école en général.		
64- Je surveille ce qui se passe dans l'école.		
65- Je travaille avec chaque enseignant en vue de l'aider à améliorer son enseignement.		
66- Je prodigue encouragements, félicitations, blâmes ou insatisfactions au personnel de l'école.		

- A -			- B -		
Dans quelle mesure exécutez-vous cette activité dans l'exercice de vos fonctions?			Selon l'idée que vous faites du fonctionnement efficace de votre école, jusqu'à quel point devriez-vous mener cette activité si cela était possible?		
1	jamais		1	jamais	
2	rarement		2	rarement	
3	parfois		3	parfois	
4	souvent		4	souvent	
5	Ne s'applique pas		5	Ne s'applique pas	

Dans l'exercice de mes fonctions...

	A	B
67-Le cas échéant, je favorise les promotions du personnel de l'école.		
68-Je cherche à persuader le personnel de l'école d'adhérer aux choix déjà décidés.		
69-Dans les rencontres individuelles ou de groupes avec le personnel, j'indique mes préférences.		
70-Dans les rencontres avec les parents j'indique mes préférences.		
71-Je contribue d'une façon ou d'une autre à la solution des conflits entre le personnel de l'école.		
72-J'assure "l'articulation" des objectifs et des activités des professeurs.		
73-J'identifie les besoins en perfectionnement du personnel et, le cas échéant, je formule des projets en conséquence.		
74-J'organise des journées pédagogiques.		
75-J'organise des activités de perfectionnement en dehors des journées pédagogiques		
76-Je planifie l'évolution de l'école.		
77-J'introduis les changements de programme.		
78-Je prends en charge les changements introduits dans l'école par le personnel		
79-J'implante dans l'école les changements décidés par la DDA.		
80-J'implante dans l'école les changements décidés par la MENFP (l'État).		
81-Je contribue à l'émergence de projets spéciaux dans l'école, à leur élaboration et/ou à leur implantation.		
82-Je m'occupe du projet éducatif.		
83-Je m'occupe de la recherche, de l'expérimentation et/ou de la supervision des stagiaires dans l'école.		
84-Je m'occupe des relations avec les représentants syndicaux dans l'école et des ententes qui en découlent.		



- A -			- B -		
Dans quelle mesure exécutez-vous cette activité dans l'exercice de vos fonctions?			Selon l'idée que vous faites du fonctionnement efficace de votre école, jusqu'à quel point devriez-vous mener cette activité si cela était possible?		
1	jamais		1	jamais	
2	rarement		2	rarement	
3	parfois		3	parfois	
4	souvent		4	souvent	
5	Ne s'applique pas		5	Ne s'applique pas	

Dans l'exercice de mes fonctions...

	A	B
85- Je négocie des ententes avec d'autres institutions d'enseignement.		
86- Je m'occupe des relations avec la communauté de l'école et en particulier, je négocie les ententes avec celle-ci.		
87- Je négocie des ententes de service avec d'autres organismes.		
88- Je solutionne les crises qui affectent l'école.		
89- Je consacre du temps à aider individuellement des étudiants à tout point de vue.		
90- Je règle les problèmes qui se présentent à chaque jour et que personne d'autres n'est responsable de régler.		
91- Je mets en place les organismes (conseil d'école) de l'école et/ou j'en assure le bon fonctionnement.		
92- J'organise les services de soutien (secrétariat, imprimerie) de l'école et/ou j'en assure le bon fonctionnement.		
93- Je m'occupe des examens dans l'école (organisation des séances, contrôle des examens, etc..).		
94- Je m'occupe de la suppléance dans l'école.		
95- Je prépare le plan d'effectif des différents personnels		
96- Je répartis les tâches des différents personnels y inclus les membres de l'équipe de direction.		
97- J'accueille et j'initie le nouveau personnel (enseignants, non-enseignants) dans l'école.		
98- Je note les présences et les absences du personnel.		
99- Je tiens à jour les dossiers du personnel.		
100- Je m'occupe de tout ce qui concerne l'entretien, la surveillance, la réparation ou l'amélioration des immeubles.		
101- J'assure l'achat du matériel pédagogique et autres, des appareils et de l'outillage (NAO) pour l'école.		
102- Je m'occupe de l'inventaire et de l'entretien du matériel.		

- A -			- B -		
Dans quelle mesure exécutez-vous cette activité dans l'exercice de vos fonctions?			Selon l'idée que vous faites du fonctionnement efficace de votre école, jusqu'à quel point devriez-vous mener cette activité si cela était possible?		
1	jamais		1	jamais	
2	rarement		2	rarement	
3	parfois		3	parfois	
4	souvent		4	souvent	
5	Ne s'applique pas		5	Ne s'applique pas	

Dans l'exercice de mes fonctions...

	A	B
103- Je m'occupe du budget de l'école (préparation, administration, contrôle et bilan)		
104- Je m'occupe de la petite caisse et procède à des transactions financières.		
105- J'organise des activités visant à obtenir des ressources financières.		
106- Je m'occupe du service de garde en milieu scolaire.		
107- J'organise la rentrée scolaire des élèves et/ou je m'en occupe.		
108- Je m'occupe des dossiers des élèves.		
109- Je m'occupe de l'admission et de l'inscription des élèves.		
110- Je mets en place et/ou je m'occupe des services complémentaires et particuliers à l'élève.		
111- Je prépare le calendrier scolaire.		
112- Je prépare l'année au plan de l'organisation pédagogique (maquette horaire, groupe-élève, horaire des activités, attribution des locaux) groupe.		
113- Je m'occupe de la surveillance et de la discipline des élèves.		
114- Je m'occupe de la vie étudiante (y inclus les sorties éducatives, l'accueil, etc.)		
115- Je m'occupe des problèmes reliés à l'intégration des enfants en difficultés d'adaptation et d'apprentissage.		
116- Je m'occupe de la révision des notes des élèves, de leur promotion, de leur certification, des questions relatives au passage du primaire au secondaire ainsi que des rapports qui en découlent.		
117- Je m'occupe de l'évaluation des comportements des élèves et des rapports qui en découlent.		

## Deuxième partie

### Analyse du temps consacré aux activités

#### Directives

Pour chacune des activités présentées, vous devez indiquer le pourcentage de temps hebdomadaire que vous lui consacrez.

Dans une semaine normale de travail, quel pourcentage de temps accordez-vous aux activités suivantes.

(N.B. : La somme des différentes activités doit équivaloir 100 %)

Activités	Pourcentage de temps consacré
▪ Activités d'intervention avec la DDA	-----%
▪ Activités d'interaction avec les parents	-----%
▪ Activités d'interaction avec le personnel professionnel et non enseignant	-----%
▪ Activités d'interaction avec le personnel de soutien	-----%
▪ Activités d'interaction avec les élèves	-----%
▪ Activités d'interaction avec des collègues de la direction	-----%
▪ Activités d'interaction avec les enseignants	-----%
▪ Activités d'interaction en relation avec d'autres organismes ou avec la communauté les enseignants	-----%
▪ Activités dans le bureau sans communication avec quelqu'un d'autre	-----%
Total	100 %

### Analyse du temps consacré aux rôles de gestion

Indiquez, pour chacun des rôles, le pourcentage de temps hebdomadaire que vous lui consacrez.

(N.B. : La somme des différentes activités doit équivaloir 100 %)

Activités	Pourcentage de temps consacré
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Symbole : être présent à divers évènements, adresser la parole, représenter le groupe. -----%</li> <li>▪ Leader : créer l'atmosphère, l'ambiance de l'organisation, concilier les besoins de l'individu et ceux de l'organisation. -----%</li> <li>▪ Agents de liaison : être celui qui fait le lien entre les personnes de l'extérieur (parents, membres de la communauté, personnels de la DDA) et ses subalternes. -----%</li> <li>▪ Moniteur : être celui qui procède à la cueillette et à la réception de l'information. -----%</li> <li>▪ Informateur : être celui qui communique l'information, les faits, les opinions et les idées à ses subalternes. -----%</li> <li>▪ Porte parole : Être celui qui parle au nom de son groupe de travail face à son supérieur ou aux personnes de l'extérieur. -----%</li> <li>▪ Entrepreneur : être celui qui met sur pied des projets de changement important dans l'école. -----%</li> <li>▪ Dispensateur de ressources : être celui qui s'occupe de la préparation des ressources humaines, financières et physiques. -----%</li> <li>▪ Dépanneur : être celui qui doit répondre à toutes situations problématiques non-prévues ou à tout incident survenant dans l'école et dont personne d'autres n'est responsable de régler. -----%</li> <li>▪ Négociateur : être celui qui doit négocier avec des individus des groupes ou leurs représentants ou d'autres organisations. -----%</li> <li>▪ Bien-être : se réserver le temps pour la détente et le ressourcement. -----%</li> <li>▪ Aide aux élèves et encadrement de ceux-ci : s'occuper des élèves à tout point de vue (discipline, encadrement, sorties éducatives, promotion, certification, etc.). -----%</li> </ul>	
<b>Total</b>	<b>100 %</b>

### Troisième partie Questions générales

#### Directives

Pour chacune des questions qui suivent. Vous devez indiquer jusqu'à quel point vous êtes en accord avec l'énoncé en fonction de l'échelle de réponse suivantes :

1	2	3	4	5
Pas du tout d'accord	Un peu d'accord	Moyennement d'accord	Pas mal d'accord	Parfaitement d'accord

Ainsi pour chacun des énoncés, vous devez encrer le chiffre qui correspond le plus à votre opinion.

#### **Par exemple**

Je considère que je ne suis pas soutenu dans mes efforts.

Si vous êtes parfaitement d'accord avec cet énoncé vous encrer le chiffre 5.

1      2      3      4      **5**

Si vous n'êtes pas d'accord avec cet énoncé, vous encrer le chiffre 2

1      **2**      3      4      5

Vous n'encrer qu'une seule réponse par question.

1- Ma fonction consiste d'abord et avant tout à assurer la vie pédagogique de l'école.	1 2 3 4 5
2- Ma fonction consiste d'abord et avant tout à assurer l'organisation de l'école et son fonctionnement.	1 2 3 4 5
3- Dans l'état actuel des choses, il ne m'est pas possible de solutionner les problèmes de l'école dans une perspective à long terme.	1 2 3 4 5
4- Malgré les restrictions budgétaires, je dispose de la marge de manœuvre voulue pour solutionner les problèmes dans l'école.	1 2 3 4 5
5- L'administration de la direction départementale (DDA) laisse une marge de manœuvre satisfaisante au directeur d'école.	1 2 3 4 5
6- L'administration de la direction départementale (DDA) intervient dans l'école pour évaluer la façon dont le directeur s'acquitte de ses responsabilités.	1 2 3 4 5
7- Par les rapports qu'elle nous demande et par les projets qu'elle veut implanter, la direction départementale (DDA) affecte d'une façon significative l'organisation de mon temps.	1 2 3 4 5
8- Les autorisations à obtenir de la direction départementale (DDA) ne constituent pas un aspect important de l'exercice de ma responsabilité.	1 2 3 4 5
9- Par les rapports qu'il nous demande et par les projets qu'il veut implanter, la MENFP affecte d'une façon significative l'organisation de mon temps.	1 2 3 4 5

10- Dans l'exercice de mes fonctions, j'obtiens une aide très importante de chacun des services suivant de la direction départementale (DDA).	1 2 3 4 5
a) du service qui s'occupe des budgets	1 2 3 4 5
b) du service pédagogique	1 2 3 4 5
c) des services personnels à l'élève	1 2 3 4 5
d) du service du personnel	1 2 3 4 5
e) du service de l'équipement	1 2 3 4 5
f) du service de l'informatique	1 2 3 4 5
11- L'administration de la direction départementale (DDA) accorde des réponses satisfaisantes aux demandes que je lui fais valoir.	1 2 3 4 5
12- La participation aux organes de la direction départementale (DDA) est très importante.	1 2 3 4 5
13- Je préfère continuer à relever hiérarchiquement du directeur départemental de la direction départementale (DDA) plutôt que d'un conseil d'administration de l'école composé majoritairement de parents.	1 2 3 4 5
14- Je considère qu'occuper un poste de directeur d'école est stressant.	1 2 3 4 5
15- Je suis le canal privilégié de la circulation de l'information entre les agents (parents, enseignants, etc....) de l'école.	1 2 3 4 5
16- J'agis comme unique intermédiaire entre les parents et les enseignants.	1 2 3 4 5
17- J'agis comme unique intermédiaire entre l'école et la DDA pour les questions d'ordre pédagogique.	1 2 3 4 5
18- J'agis comme unique intermédiaire entre l'école et la DDA pour les questions d'ordre administratif.	1 2 3 4 5

**Quatrième partie**  
**Données sociodémographiques**

1 Sexe :                                      Masculin \_\_\_\_\_                                      Féminin \_\_\_\_\_

2- Âge :                      \_\_\_\_\_ ans

3- Nombre d'années d'ancienneté au poste actuel : \_\_\_\_\_

4- Nombre d'années d'ancienneté dans l'organisation scolaire : \_\_\_\_\_

5- Dans quel type d'école travaillez-vous ?

Secondaire \_\_\_\_\_

Fondamentale \_\_\_\_\_

6- Combien d'élèves fréquentent votre école ?

000-250 \_\_\_\_\_

251-500 \_\_\_\_\_

501-750 \_\_\_\_\_

751-1 000 \_\_\_\_\_

1 001-1 300 \_\_\_\_\_

1 301-1 600 \_\_\_\_\_

1 601-2 000 \_\_\_\_\_

2 001 et plus \_\_\_\_\_

## **ANNEXE B**

### **LETTRE DE PRÉSENTATION**



Gonaïves le 12 février 2008

Rigaud Louis  
4, rue Indépendance, Gonaïves

À l'attention de Monsieur (ou Madame).....  
Directeur (ou directrice)

Madame /Monsieur

Je suis étudiant à la maîtrise ès art en administration et fondements de l'éducation à l'Université de Montréal. J'effectue présentement une étude sur les rôles des directeurs d'école secondaire et fondamental publics du Département de l'Artibonite. Je vous demanderais, en tant que directeur (directrice), de bien vouloir prendre le temps de compléter notre questionnaire d'enquête.

L'objectif de cette recherche est d'identifier les rôles des directeurs d'école. L'identification de vos rôles pourrait bien servir au remaniement du Manuel de gestion des Lycées de la République et permettre de concevoir un référentiel de compétence des directeurs.

Sur ce, je vous suis reconnaissant pour la peine que vous prendrez en acceptant de répondre à ce questionnaire qui constitue pour vous une charge supplémentaire. La durée maximale pour répondre à ce questionnaire est d'environ une heure. Vous n'avez pas à inscrire votre nom sur le questionnaire car les informations seront traitées de façon anonyme et confidentielle. Je vous prie de poster dans l'enveloppe préadressée ci-jointe, le questionnaire dûment complété avant le 2 mars.

Votre collaboration est primordiale pour la réussite de cette recherche et je vous remercie à l'avance. Si jamais, vous avez besoin d'informations supplémentaires, n'hésitez pas à me téléphoner au [information retirée /  
information withdrawn]

Rigaud Louis

## **ANNEXE C**

### **FORMULAIRE DE CONSENTEMENT**

**Titre de la recherche :** Les rôles des directeurs d'écoles de troisième cycle fondamental et secondaires publiques du Département de l'Artibonite (Haïti)

**Chercheur :** Rigaud Louis

**Directeur de recherche :** Mme Roseline Garon, Ph.D.

**Co-directeur :** M. Martial Dembélé, Ph.D.

## **A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS**

### **1. Objectifs de la recherche**

Ce projet de recherche vise à identifier les différents rôles exercés à partir des activités menées par les directeurs d'école de troisième cycle et secondaire publique du Département de l'Artibonite.

### **2. Participation à la recherche**

Votre participation à cette recherche consiste à remplir un questionnaire qui vous sera soumis.

### **3. Confidentialité**

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seul le chercheur principal et/ou la personne mandatée à cet effet auront la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements seront conservés à Montréal dans un classeur sous clé situé et dans un bureau fermé. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date.

#### 4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur les rôles des directeurs. Votre participation à la recherche pourra également vous donner l'occasion de mieux connaître l'ensemble des activités menées par les directeurs d'école.

#### 5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps par avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de ne pas remplir le questionnaire, vous pouvez communiquer avec moi, au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document.

#### **B) CONSENTEMENT**

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Signature : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec **M. Rigaud Louis (chercheur)**, au numéro de téléphone suivant : [information retirée / information withdrawn] ou à l'adresse courriel suivante :

[information retirée / information withdrawn].

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca). **(L'ombudsman accepte les appels à frais virés).**

## **ANNEXE D**

### **QUESTIONNAIRE SUR LES RÔLES DES DIRECTIONS D'ÉCOLES BRASSARD *ET AL.* (1986)**

## LE DIRECTEUR D'ÉCOLE ET SA TÂCHE

Ce questionnaire comporte quatre parties décrivant des activités, des tâches et des rôles qui font partie de la vie des directions d'école. Avant de débiter une partie, lisez attentivement les directives qui sont indiquées et répondez dans les endroits prévus à cet effet.

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses et il n'y a pas de limite de temps. Répondez spontanément et au meilleur de vos connaissances. Les questionnaires sont confidentiels et anonymes.

Merci de votre participation.

© Luc Brunet, D.Ps.  
André Brassard, Ph.D.

## Première partie

### Analyse des activités

#### Directives

Cette partie du questionnaire comporte des énoncés portant sur des activités exercées par les directions d'école dans l'exercice de leurs fonctions. Pour chacune des activités, vous devez indiquer dans les cases comprises sous les colonnes A, B et C les chiffres correspondant dans le plus à votre opinion. Ainsi, pour chacune des activités, vous devez inscrire trois réponses dans les cases prévues à cette fin en fonction des échelles de réponses suivantes.

- A -

- B -

- C -

Dans quelle mesure exécutez-vous cette activité dans l'exercice de vos fonctions?

Selon l'idée que vous faites du fonctionnement efficace de votre école, jusqu'à quel point devriez-vous jouer ce rôle si cela était possible?

On ne fait pas toujours ce que l'on aime, s'il n'en tenait qu'à vos goûts personnels, jusqu'à quel point aimeriez-vous jouer ce rôle?

1	jamais		1	jamais		1	jamais
2	rarement		2	rarement		2	rarement
3	parfois		3	parfois		3	parfois
4	souvent		4	souvent		4	souvent
5	Ne s'applique pas		5	Ne s'applique pas		5	Ne s'applique pas

Par exemple

J'encourage les parents à participer à la vie de l'école	<u>A</u>	<u>B</u>	<u>C</u>
	2	1	3

Dans cet exemple, le répondant a inscrit dans la case A, le chiffre 2 car d'après lui il exécute rarement ce rôle, dans la case B, le chiffre 1 car d'après l'idée qu'il se fait du fonctionnement efficace d'une école, il ne devrait jamais avoir à exécuter ce rôle et dans la cas C il a inscrit le chiffre 3, car s'il n'en tenait qu'à ses goûts personnels, il aimerait parfois jouer ce rôle.



Donc, pour chacune des activités énoncées, vous devez indiquer trois réponses en vous basant sur les échelles de mesure présentées sous les colonnes A, B et C. Vous indiquez donc les chiffres correspondant à vos réponses dans ces cases.

- A -		- B -		- C -	
Dans quelle mesure exécutez-vous cette activité dans l'exercice de vos fonctions ?		Selon l'idée que vous faites du fonctionnement efficace de votre école, jusqu'à quel point devriez-vous jouer ce rôle si cela était possible ?		On ne fait pas toujours ce que l'on aime, s'il n'en tenait qu'à vos goûts personnels, jusqu'à quel point aimeriez-vous jouer ce rôle ?	
1	jamais	1	jamais	1	jamais
2	rarement	2	rarement	2	rarement
3	parfois	3	parfois	3	parfois
4	souvent	4	souvent	4	souvent
5	Ne s'applique pas	5	Ne s'applique pas	5	Ne s'applique pas

Dans l'exercice de mes fonctions....

						A	B	C
1-	Je me réserve du temps pour la détente (seul ou avec mes collègues).							
2-	Je me réserve du temps pour organiser mon horaire, faire de l'ordre dans mes affaires.							
3-	Jé consacre du temps à me ressourcer.							
4-	Je pose des gestes qui visent à développer ou renforcer mon image de directeur							
5-	Je participe à des réunions (ou échanges) avec mes collègues de la direction de l'école.							
6-	Je représente l'école à diverses manifestations réalisées par la communauté de l'école							
7-	J'agis comme président d'honneur (ou fonction du genre) à diverses manifestations dans l'école.							
8-	Je participe à des activités sociales et à des groupes sociaux parce que je crois que le directeur de l'école doit y être présent.							
9-	Je prépare les informations générales relatives à l'école à être transmises aux parents et, le cas échéant, je le communique moi-même.							
10-	Je prépare les informations à être transmises à la communauté sur les services offerts par l'école.							
11-	Je prépare les rapports et autres informations à transmettre à la commission scolaire et le cas échéant je les communique moi-même.							
12-	Je transmets au MEQ les informations demandées relatives à l'école.							
13-	Je communique aux parents concernés des informations relatives à leurs enfants.							
14-	Je communique au personnel de l'école toutes les informations pertinentes au fonctionnement de l'école ou à son travail.							
15-	Je communique aux élèves les informations qui les concernent.							
16-	Par différents moyens (réunions d'échanges, enquêtes, etc.), je recueille des informations sur les attentes et les opinions des parents sur l'école.							
17-	Par différents moyens (réunions d'échanges, enquêtes, etc.), je cherche à connaître les attentes et les opinions du personnel de l'école sur les divers aspects de la vie de l'école.							
1	jamais	1	jamais	1	jamais			
2	rarement	2	rarement	2	rarement			
3	parfois	3	parfois	3	parfois			

- A -		- B -		- C -	
Dans quelle mesure exécutez-vous cette activité dans l'exercice de vos fonctions ?		Selon l'idée que vous faites du fonctionnement efficace de votre école, jusqu'à quel point devriez-vous jouer ce rôle si cela était possible ?		On ne fait pas toujours ce que l'on aime, s'il n'en tenait qu'à vos goûts personnels, jusqu'à quel point aimeriez-vous jouer ce rôle ?	
1	jamais	1	jamais	1	jamais
2	rarement	2	rarement	2	rarement
3	parfois	3	parfois	3	parfois
4	souvent	4	souvent	4	souvent
5	Ne s'applique pas	5	Ne s'applique pas	5	Ne s'applique pas

Dans l'exercice de mes fonctions....

	A	B	C
18- Par différents moyens (réunions d'échanges, enquêtes, etc.), je cherche à connaître les attentes et les opinions de la communauté école.			
19- Par différents moyens (réunions d'échanges, enquêtes, etc.), je cherche à connaître les attentes et les opinions de la commission scolaire sur l'école.			
20- Par différents moyens (réunions d'échanges, enquêtes, etc.), je cherche à connaître les attentes et les opinions des élèves sur l'école.			
21- Je recueille les informations relatives à la clientèle scolaire et toutes autres données utiles au fonctionnement administratif de l'école			
22- Je recueille des informations (articles de revues, etc.) relatives aux approches éducatives, à la pédagogie, etc.			
23- Au-delà des impératifs de l'information, je développe et j'entretiens des liens avec les parents.			
24- Au-delà des impératifs de l'information, je développe et j'entretiens des liens avec les agents de la communauté.			
25- Au-delà des impératifs de l'information, j'entretiens des contacts avec les administrateurs ou le personnel de la commission scolaire.			
26- Au-delà des impératifs de l'information, j'entretiens des contacts avec mes collègues directeurs.			
27- Je consacre du temps au développement et à l'entretien de liens avec le personnel enseignant et les PSE de l'école.			
28- Je consacre du temps au développement et à l'entretien de liens avec le personnel non-enseignant de l'école.			
29- Je discute (en échange libre) avec les élèves de l'école.			
30- J'agis comme un facilitateur des échanges entre les parents et les enseignants sur les différents aspects de la vie éducation de l'école (orientations, approches éducatives, règlements disciplinaires, méthodes d'enseignement, etc.).			
31- J'organise et/ou j'anime des rencontres favorisant les échanges entre le personnel enseignant et le personnel non-enseignant sur les différents aspects de la vie étudiante de l'école.			
32- J'organise et/ou je participe à des échanges entre les parents d'un élève et l'un ou l'autre des membres du personnel éducatif (enseignants et PSÉ) de l'école.			
33- J'organise et/ou je participe à des échanges entre les membres du personnel éducatif au suet d'un élève.			
34- J'organise et/ou j'anime des rencontres sociales du personnel enseignant			
35- J'organise et/ou j'anime des rencontres permettant les échanges entre le personnel sur l'administration et le fonctionnement de l'école.			

- A -		- B -		- C -	
Dans quelle mesure exécutez-vous cette activité dans l'exercice de vos fonctions ?		Selon l'idée que vous faites du fonctionnement efficace de votre école, jusqu'à quel point devriez-vous jouer ce rôle si cela était possible ?		On ne fait pas toujours ce que l'on aime, s'il n'en tenait qu'à vos goûts personnels, jusqu'à quel point aimeriez-vous jouer ce rôle ?	
1	jamais	1	jamais	1	jamais
2	rarement	2	rarement	2	rarement
3	parfois	3	parfois	3	parfois
4	souvent	4	souvent	4	souvent
5	Ne s'applique pas	5	Ne s'applique pas	5	Ne s'applique pas

Dans l'exercice de mes fonctions....

	A	B	C
36- J'agis comme un facilitateur des échanges entre les parents et le personnel et le personnel de l'école sur des aspects administratifs de l'école.			
37- J'organise et/ou je participe à des réunions multidisciplinaires avec des professionnels de l'école à la commission scolaire.			
38- Je transmets les attentes du personnel de l'école à la commission scolaire.			
39- Je transmets les attentes de la commission scolaire de auprès de l'école.			
40- Je présente les besoins de l'école aux diverses instances et services de la commission scolaire.			
41- Je défends auprès des diverses instances et services de la commission scolaire les demandes relatives aux besoins de l'école.			
42- Je participe à divers organismes de la commission scolaire.			
43- J'applique les décisions de tous les ordres (nouvelles politiques, projets, etc.) de la commission scolaire dans l'école.			
44- Je participe à divers organismes provinciaux de la fédération des commissions scolaires ou gouvernementaux.			
45- J'applique les décisions de tous les ordres (règlements, politiques, etc.) de l'État dans l'école.			
46- J'explique au personnel de l'école les décisions et les politiques qui viennent de la commission scolaire.			
47- J'explique aux parents ce qui régit le fonctionnement de l'école et les décisions qui y sont prises.			
48- J'explique aux personnels les normes qui régissent le fonctionnement de l'école ou de la commission scolaire.			
49- Je sollicite la contribution des parents pour diverses activités dans l'école ou pour exercer des fonctions dans les organismes de participation.			
50- Je sollicite l'aide ou l'appui de la communauté pour répondre à certains besoins de l'école			
51- Je suis le représentant de l'école auprès de la commission scolaire.			
52- Je suis le représentant de la commission scolaire auprès de l'école.			
53- Par rapport à la mission éducative nationale (définie par le régime pédagogique et les programmes), je suis le représentant de l'État dans l'école.			
54- Par rapport à la mission éducative locale (projet local), je suis le représentant des parents et de la communauté dans l'école.			

- A -		- B -		- C -	
Dans quelle mesure exécutez-vous cette activité dans l'exercice de vos fonctions ?		Selon l'idée que vous faites du fonctionnement efficace de votre école, jusqu'à quel point devriez-vous jouer ce rôle si cela était possible ?		On ne fait pas toujours ce que l'on aime, s'il n'en tenait qu'à vos goûts personnels, jusqu'à quel point aimeriez-vous jouer ce rôle ?	
1	jamais	1	jamais	1	jamais
2	rarement	2	rarement	2	rarement
3	parfois	3	parfois	3	parfois
4	souvent	4	souvent	4	souvent
5	Ne s'applique pas	5	Ne s'applique pas	5	Ne s'applique pas

Dans l'exercice de mes fonctions....

	A	B	C
55- Je m'occupe de l'intervention des agents du milieu (police, pompier, etc.) dans l'école.			
56- D'une façon ou d'une autre, je contribue (en les décidant moi-même ou en participant à la décision) à la définition des orientations de l'école, de son approche éducative et de son règlement.			
57- D'une façon ou d'une autre, je contribue à la définition du choix des moyens et des méthodes d'enseignement.			
58- D'une façon ou d'une autre, je contribue au choix des méthodes d'évaluation propres à l'école.			
59- Je contribue à l'explication ou/et adaptation ou/et construction des programmes d'enseignement.			
60- Je définis des normes régissant le comportement et le rendement du personnel de l'école ou je participe à la définition de ces normes.			
61- D'une façon ou d'une autre, j'évalue le rendement des enseignants.			
62- D'une façon ou d'une autre, j'évalue le rendement du personnel non enseignant (professionnel de soutien).			
63- D'une façon ou d'une autre, j'évalue les moyens et les méthodes d'enseignement utilisés dans l'école.			
64- Je mesure la satisfaction des élèves face à leur école en général.			
65- Je surveille ce qui se passe dans l'école.			
66- Je travaille avec chaque enseignant en vue de l'aider à améliorer son enseignement.			
67- Je m'occupe des relations avec les représentants syndicaux dans l'école et des ententes qui en découlent.			
68- Je négocie des ententes avec d'autres institutions d'enseignement.			
69- Je m'occupe des relations avec la communauté de l'école et en particulier, je négocie les ententes avec celle-ci.			
70- Je négocie des ententes de service avec d'autres organismes (CLSC, etc.).			
71- Je m'occupe des relations de l'école avec le Service de l'éducation aux adultes.			
72- Je solutionne les crises qui affectent l'école.			
73- Je consacre du temps à aider individuellement des étudiants à tout point de vue.			

- A -		- B -		- C -	
Dans quelle mesure exécutez-vous cette activité dans l'exercice de vos fonctions ?		Selon l'idée que vous faites du fonctionnement efficace de votre école, jusqu'à quel point devriez-vous jouer ce rôle si cela était possible ?		On ne fait pas toujours ce que l'on aime, s'il n'en tenait qu'à vos goûts personnels, jusqu'à quel point aimeriez-vous jouer ce rôle ?	
1	jamais	1	jamais	1	jamais
2	rarement	2	rarement	2	rarement
3	parfois	3	parfois	3	parfois
4	souvent	4	souvent	4	souvent
5	Ne s'applique pas	5	Ne s'applique pas	5	Ne s'applique pas

Dans l'exercice de mes fonctions....

	A	B	C
74- Je règle les problèmes qui se présentent à chaque jour et que personne d'autres n'est responsable de régler.			
75- Je mets en place les organismes (conseil d'école) de l'école et/ou j'en assure le bon fonctionnement.			
76- J'organise les services de soutien (secrétariat, imprimerie) de l'école et/ou j'en assure le bon fonctionnement.			
77- Je m'occupe des tâches particulières reliées à l'enseignement professionnel (v.g. les stages).			
78- Je m'occupe des examens dans l'école (organisation des séances, contrôle des examens, etc.).			
79- Je m'occupe de la suppléance dans l'école.			
80- Je prépare le plan d'effectif des différents personnels			
81- Je répartis les tâches des différents personnels y inclus les membres de l'équipe de direction.			
82- J'accueille et j'initie le nouveau personnel (enseignant, non enseignant) dans l'école.			
83- Je note les présences et les absences du personnel.			
84- Je tiens à jour les dossiers du personnel.			
85- Je m'occupe de tout ce qui concerne l'entretien, la surveillance, la réparation ou l'amélioration des immeubles.			
86- J'assure l'achat du matériel pédagogique et autres, des appareils et de l'outillage (NAO) pour l'école.			
87- Je m'occupe de l'inventaire et de l'entretien du matériel.			
88- Je m'occupe du budget de l'école (préparation, administration, contrôle et bilan)			
89- Je m'occupe de la petite caisse et procède à des transactions financières.			
90- J'organise des activités visant à obtenir des ressources financières.			
91- Je m'occupe du service de garde en milieu scolaire.			
92- J'organise la rentrée scolaire des élèves et/ou je m'en occupe.			
93- Je m'occupe des dossiers des élèves.			
94- Je m'occupe de l'admission et de l'inscription des élèves.			

- A -		- B -		- C -	
Dans quelle mesure exécutez-vous cette activité dans l'exercice de vos fonctions ?		Selon l'idée que vous faites du fonctionnement efficace de votre école, jusqu'à quel point devriez-vous jouer ce rôle si cela était possible ?		On ne fait pas toujours ce que l'on aime, s'il n'en tenait qu'à vos goûts personnels, jusqu'à quel point aimeriez-vous jouer ce rôle ?	
1	jamais	1	jamais	1	jamais
2	rarement	2	rarement	2	rarement
3	parfois	3	parfois	3	parfois
4	souvent	4	souvent	4	souvent
5	Ne s'applique pas	5	Ne s'applique pas	5	Ne s'applique pas

Dans l'exercice de mes fonctions....

	A	B	C
95- Je mets en place et/ou je m'occupe des services complémentaires et particuliers à l'élève.			
96- Je prépare le calendrier scolaire.			
97- Je prépare l'année au plan de l'organisation pédagogique (maquette horaire, groupe-élève, horaire des activités, attribution des locaux) groupe.			
98- Je m'occupe de la surveillance et de la discipline des élèves.			
99- Je m'occupe de la vie étudiante (y inclus les sorties éducatives, l'accueil, etc.)			
100- Je m'occupe des problèmes reliés à l'intégration des enfants en difficultés d'adaptation et d'apprentissage.			
101- Je m'occupe de la révision des notes des élèves, de leur promotion, de leur certification, des questions relatives au passage du primaire au secondaire ainsi que des rapports qui en découlent.			
102- Je m'occupe de l'évaluation des comportements des élèves et des rapports qui en découlent.			

## Deuxième partie

### Analyse du temps consacré aux activités

#### Directives

Pour chacune des activités présentées, vous devez indiquer le pourcentage de temps hebdomadaire que vous lui consacrez.

Dans une semaine normale de travail, quel pourcentage de temps accordez-vous aux activités suivantes.

(N.B. : La somme des différentes activités doit équivaloir 100 %)

Activités	Pourcentage de temps consacré
- Activités d'intervention avec la commission scolaire	-----%
- Activités d'interaction avec les parents	-----%
- Activités d'interaction avec les enseignants	-----%
- Activités d'interaction avec le personnel professionnel non-enseignants	-----%
- Activités d'interaction avec le personnel de soutien	-----%
- Activités d'interaction avec les élèves	-----%
- Activités d'interaction avec des collègues de la direction	-----%
- Activités d'interaction avec les enseignants	-----%
- Activités d'interaction en relation avec d'autres organismes ou avec la communauté les enseignants	-----%
- Activités dans le bureau sans communication avec quelqu'un d'autre	-----%
Total	100 %



### Analyse du temps consacré aux rôles de gestion

Indiquez, pour chacun des rôles, le pourcentage de temps hebdomadaire que vous lui consacrez.

(N.B. : La somme des différentes activités doit équivaloir 100%)

Activités	Pourcentage de temps consacré
▪ Symbole : être présent à divers événements, adresser la parole, représenter le groupe.	-----%
▪ Leader : créer l'atmosphère, l'ambiance de l'organisation, concilier les besoins de l'individu et ceux de l'organisation.	-----%
▪ Agents de liaison : être celui qui fait le lien entre les personnes de l'extérieur (parents, membres de la communauté, personnels de la commission scolaire) et ses subalternes.	-----%
▪ Moniteur : être celui qui procède à la cueillette et à la réception de l'information.	-----%
▪ Informateur : être celui qui communique l'information, les faits, les opinions et les idées à ses subalternes.	-----%
▪ Porte parole : être celui qui parle au nom de son groupe de travail face à son supérieur ou aux personnes de l'extérieur.	-----%
▪ Entrepreneur : être celui qui met sur pied des projets de changement important dans l'école.	-----%
▪ Dispensateur de ressources : être celui qui s'occupe de la préparation des ressources humaines, financières et physiques.	-----%
▪ Dépanneur : être celui qui doit répondre à toutes situations problématiques non-prévues ou à tout incident survenant dans l'école et dont personne d'autres n'est responsable de régler.	-----%
▪ Négociateur : être celui qui doit négocier avec des individus des groupes ou leurs représentants ou d'autres organisations.	-----%
▪ Bien-être : se réserver le temps pour la détente et le ressourcement.	-----%
▪ Aide aux élèves et encadrement de ceux-ci : s'occuper des élèves à tout point de vue (discipline, encadrement, sorties éducatives, promotion, certification, etc.).	-----%
<b>Total</b>	<b>100 %</b>

### Troisième partie

#### Questions générales

#### Directives

Pour chacune des questions qui suivent. Vous devez indiquer jusqu'à quel point vous êtes en accord avec l'énoncé en fonction de l'échelle de réponse suivantes :

1	2	3	4	5
Pas du tout d'accord	Un peu d'accord	Moyennement d'accord	Pas mal d'accord	Parfaitement d'accord

Ainsi pour chacun des énoncés, vous devez encercler le chiffre qui correspond le plus à votre opinion.

Par exemple

Je considère que je ne suis pas soutenu dans mes efforts.

- Si vous êtes parfaitement d'accord avec cet énoncé encerclez le chiffre 5.

1      2      3      4      5

- Si vous n'êtes pas d'accord avec cet énoncé, vous encerclez le chiffre 2.

1      2      3      4      5

- Vous n'encerclez qu'une seule réponse par question.

1- Ma fonction consiste d'abord et avant tout à assurer la vie pédagogique de l'école.	1 2 3 4 5
2- Ma fonction consiste d'abord et avant tout à assurer l'organisation de l'école et son fonctionnement.	1 2 3 4 5
3- Dans l'état actuel des choses, il ne m'est pas possible de solutionner les problèmes de l'école dans une perspective à long terme.	1 2 3 4 5
4- Malgré la convention collective et les restrictions budgétaires, je dispose de la marge de manœuvre voulue pour solutionner les problèmes dans l'école.	1 2 3 4 5
5- L'administration de la commission scolaire laisse une marge de manœuvre satisfaisante au directeur d'école.	1 2 3 4 5
6- L'administration de la commission scolaire intervient dans l'école pour évaluer la façon dont le directeur s'acquitte de ses responsabilités.	1 2 3 4 5
7- Par les rapports qu'elle nous demande et par les projets qu'elle veut implanter, la commission scolaire affecte d'une façon significative l'organisation de mon temps.	1 2 3 4 5
8- Les autorisations à obtenir de la commission scolaire ne constituent pas un aspect important de l'exercice de ma responsabilité.	1 2 3 4 5

9- Par les rapports qu'il nous demande et par les projets qu'il veut implanter, la MEQ » affecte d'une façon significative l'organisation de mon temps.	1	2	3	4	5
10- dans l'exercice de mes fonctions, j'obtiens une aide très importante de chacun des services suivant de la commission scolaire.	1	2	3	4	5
a) du service qui s'occupe des budgets	1	2	3	4	5
b) du service pédagogique	1	2	3	4	5
c) des services personnels à l'élève	1	2	3	4	5
d) du service du personnel	1	2	3	4	5
e) du service de l'équipement	1	2	3	4	5
f) du service de l'informatique	1	2	3	4	5
11- L'administration de la commission scolaire accorde des réponses satisfaisantes aux demandes que je lui fais valoir.	1	2	3	4	5
12- La participation aux organes de la commission scolaire est très importante.	1	2	3	4	5
13- Je préfère continuer à relever hiérarchiquement du directeur général de la commission scolaire plutôt que d'un conseil d'administration de l'école composé majoritairement de parents.	1	2	3	4	5
14- Je considère qu'occuper un poste de directeur d'école est stressant.	1	2	3	4	5
15- Je suis le canal privilégié de la circulation de l'information entre les agents (parents, enseignants, etc....) de l'école.	1	2	3	4	5
16- J'agis comme unique intermédiaire entre les parents et les enseignants.	1	2	3	4	5
17- J'agis comme unique intermédiaire entre l'école et la commission scolaire pour les questions d'ordre pédagogique.	1	2	3	4	5
18- J'agis comme unique intermédiaire entre l'école et la commission scolaire pour les questions d'ordre administratif.	1	2	3	4	5

### Quatrième partie Données sociodémographiques

1 Sexe :                                      Masculin \_\_\_\_\_ Féminin \_\_\_\_\_

2- Âge : \_\_\_\_\_ ans

3- Fonction :

Directeur \_\_\_\_\_  
Directeur adjoint \_\_\_\_\_

Retraité \_\_\_\_\_  
Autre (précisez) \_\_\_\_\_

4- Nombre d'années d'ancienneté au poste actuel : \_\_\_\_\_

5- Nombre d'années d'ancienneté dans l'organisation scolaire : \_\_\_\_\_

6- Nombre d'années de scolarité reconnues : \_\_\_\_\_

7- Dernier diplôme obtenu :

Spécialité

Doctorat \_\_\_\_\_  
Maîtrise \_\_\_\_\_  
Baccalauréat \_\_\_\_\_  
Licence \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8 Dans quel type d'école travaillez-vous ?

Primaire \_\_\_\_\_  
Secondaire \_\_\_\_\_

Polyvalente \_\_\_\_\_  
Autre (précisez) \_\_\_\_\_

9- Combien d'élèves fréquentent votre école ?

000-250 \_\_\_\_\_  
251-500 \_\_\_\_\_  
501-750 \_\_\_\_\_  
751-1 000 \_\_\_\_\_

1 001-1 300 \_\_\_\_\_  
1 301-1 600 \_\_\_\_\_  
1 601-2 000 \_\_\_\_\_  
2 001 et plus \_\_\_\_\_

## **ANNEXE E**

### **RÉSULTAT DES 117 QUESTIONS DE LA PREMIÈRE PARTIE DU QUESTIONNAIRE**

Tableau des résultats

Question	Dimension A		Dimension B	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
1- Je me réserve du temps pour la détente (seul ou avec mes collègues).	2,2	0,8	2,8	1,2
2- Je me réserve du temps pour organiser mon horaire, faire de l'ordre dans mes affaires.	3,4	0,7	3,6	0,7
3- Je consacre du temps à me ressourcer.	3,0	0,8	3,4	0,7
4- Je pose des gestes qui visent à développer ou renforcer mon image de directeur	3,5	0,9	3,6	0,7
5- Je participe à des réunions (ou échanges) avec mes collègues de la direction de l'école.	3,3	0,6	3,6	0,7
6- Je représente l'école à diverses manifestations réalisées par la communauté de l'école.	2,8	1,0	3,0	0,8
7- J'agis comme président d'honneur (ou fonction du genre) à diverses manifestations dans l'école.	2,7	1,0	2,7	0,9
8- Je participe à des activités sociales et à des groupes sociaux parce que je crois que le directeur de l'école doit y être présent.	2,5	1,1	2,6	1,3
9- Je prépare les informations générales relatives à l'école à être transmises aux parents et, le cas échéant, je le communique moi-même.	3,0	1,1	3,3	0,9
10- Je prépare les informations à être transmises à la communauté sur les services offerts par l'école.	2,1	0,9	3,0	1,1
11- Je prépare les rapports et autres informations à transmettre à la direction départementale (DDA) et le cas échéant je les communique moi-même.	3,4	0,7	3,7	0,6
12- Je transmets au MENFP les informations demandées relatives à l'école.	3,4	1,0	3,4	0,7
13- Je communique aux parents concernés des informations relatives à leurs enfants.	3,3	0,8	3,6	0,7
14- Je communique au personnel de l'école toutes les informations pertinentes au fonctionnement de l'école ou à son travail.	3,3	1,1	3,7	0,7
15- Je communique aux élèves les informations qui les concernent.	3,6	0,7	3,7	0,5
16- Par différents moyens (réunions d'échanges, enquêtes, etc.), je recueille des informations sur les attentes et les opinions des parents sur l'école.	2,5	1,0	3,3	0,7
17- Par différents moyens (réunions d'échanges, enquêtes, etc.), je cherche à connaître les attentes et les opinions du personnel de l'école sur les divers aspects de la vie de l'école.	2,8	1,1	3,5	0,8

Question	Dimension A		Dimension B	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
18-Par différents moyens (réunions d'échanges, enquêtes, etc.), je cherche à connaître les attentes et les opinions de la communauté école.	2,5	1,0	3,0	1,0
19-Par différents moyens (réunions d'échanges, enquêtes, etc.), je cherche à connaître les attentes et les opinions de la direction départementale sur l'école.	2,6	1,0	3,2	0,8
20-Par différents moyens (réunions d'échanges, enquêtes, etc.), je cherche à connaître les attentes et les opinions des élèves sur l'école.	2,8	0,8	3,1	0,8
21-Je recueille les informations relatives à la clientèle scolaire et toutes autres données utiles au fonctionnement administratif de l'école	2,8	1,2	3,4	0,8
22-Je recueille des informations (articles de revues, etc.) relatives aux approches éducatives, à la pédagogie, etc.	2,9	1,2	3,4	0,8
23-Au-delà des impératifs de l'information, je développe et j'entretiens des liens avec les parents.	2,5	1,0	3,2	1,0
24-Au-delà des impératifs de l'information, je développe et j'entretiens des liens avec les agents de la communauté.	2,1	1,2	3,0	0,9
25-Au-delà des impératifs de l'information, j'entretiens des contacts avec les administrateurs ou le personnel de la DDA.	2,3	1,4	3,2	1,0
26-Au-delà des impératifs de l'information, j'entretiens des contacts avec mes collègues directeurs.	2,9	1,0	3,3	0,9
27-Je consacre du temps au développement et à l'entretien de liens avec le personnel enseignant et les personnels de services d'entretien (PSE) de l'école.	3,5	0,6	3,7	0,4
28-Je consacre du temps au développement et à l'entretien de liens avec le personnel non-enseignant de l'école.	3,0	0,8	3,4	0,6
29-Je discute (en échange libre) avec les élèves de l'école.	3,3	0,8	3,4	0,7
30-J'agis comme un facilitateur des échanges entre les parents et les enseignants sur les différents aspects de la vie éducative de l'école (orientations, approches éducatives, règlements disciplinaires, méthodes d'enseignement, etc.).	3,1	1,1	3,6	0,7
31-J'organise et/ou j'anime des rencontres favorisant les échanges entre le personnel enseignant et le personnel non-enseignant sur les différents aspects de la vie étudiante de l'école.	2,6	1,1	3,3	0,8

Question	Dimension A		Dimension B	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
32-J'organise et/ou je participe à des échanges entre les parents d'un élève et l'un ou l'autre des membres du personnel éducatif (enseignants et PSE) de l'école.	2,5	1,0	2,9	0,9
33-J'organise et/ou je participe à des échanges entre les membres du personnel éducatif au sujet d'un élève.	2,6	0,8	3,1	0,8
34-J'organise et/ou je participe à des rencontres sociales du personnel enseignant.	2,2	0,7	2,7	0,8
35-J'organise et/ou j'anime des rencontres permettant les échanges entre le personnel sur l'administration et le fonctionnement de l'école.	2,9	0,9	3,5	0,9
36-J'agis comme un facilitateur des échanges entre les parents et le personnel et le personnel de l'école sur des aspects administratifs de l'école.	2,5	1,0	3,0	1,1
37-J'organise et/ou je participe à des réunions multidisciplinaires avec des professionnels de l'école à la direction départementale (DDA).	2,2	1,1	2,9	1,0
38-Je transmets les attentes du personnel de l'école à la direction départementale (DDA).	3,3	0,8	3,6	0,7
39-Je transmets les attentes de la direction départementale (DDA) auprès de l'école.	3,3	1,1	3,6	0,9
40-Je présente les besoins de l'école aux diverses instances et services de la direction départementale (DDA).	3,3	1,0	3,4	0,8
41-Je défends auprès des diverses instances et services de la direction départementale (DDA) les demandes relatives aux besoins de l'école.	3,3	0,9	3,6	0,7
42-Je participe à divers organismes de la direction départementale (DDA).	2,1	1,4	2,8	1,4
43-J'applique les décisions de tous les ordres (nouvelles politiques, projets, etc.) de la direction départementale (DDA) dans l'école.	3,4	0,8	3,5	0,8
44-J'applique les décisions de tous les ordres (règlements, politiques, etc.) de l'État dans l'école.	3,0	1,3	3,4	1,0
45-J'explique au personnel de l'école les décisions et les politiques qui viennent de la direction départementale (DDA).	3,5	10,7	3,8	0,6
46-J'explique aux parents ce qui régit le fonctionnement de l'école et les décisions qui y sont prises.	3,3	0,8	3,7	0,6
47-J'explique aux personnels les normes qui régissent le fonctionnement de l'école ou de la direction départementale (DDA).	3,4	0,7	3,7	0,8



Question	Dimension A		Dimension B	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
48-Je sollicite la contribution des parents pour diverses activités dans l'école ou pour exercer des fonctions dans les organismes de participation.	2,4	1,2	3,0	0,9
49-Je sollicite l'aide ou l'appui de la communauté pour répondre à certains besoins de l'école.	2,4	1,2	2,8	1,2
50-Je suis le représentant de l'école auprès de la direction départementale (DDA).	3,8	0,7	3,9	0,4
51- Je suis le représentant de la direction départementale (DDA) auprès de l'école.	3,0	1,3	3,0	1,3
52-Par rapport à la mission éducative nationale (définie par le régime pédagogique et les programmes), je suis le représentant de l'État dans l'école.	3,7	0,7	3,4	1,1
53- Par rapport à la mission éducative locale (projet local), je suis le représentant des parents et de la communauté dans l'école.	2,4	1,5	2,9	1,3
54-Je m'occupe de l'intervention des agents du milieu (police, pompier, etc.) dans l'école.	2,1	1,3	2,7	1,2
55-D'une façon ou d'une autre, je contribue (en les décidant moi-même ou en participant à la décision) à la définition des orientations de l'école, de son approche éducative et de son règlement.	2,8	1,1	3,2	1,2
56-D'une façon ou d'une autre, je contribue à la définition du choix des moyens et des méthodes d'enseignement.	2,1	1,3	2,4	1,7
57-D'une façon ou d'une autre, je contribue au choix des méthodes d'évaluation propres à l'école.	2,7	1,1	3,4	0,9
58-Je contribue à l'explication ou/et adaptation ou/et construction des programmes d'enseignement.	2,2	1,1	2,8	1,3
59-Je définis des normes régissant le comportement et le rendement du personnel de l'école ou je participe à la définition de ces normes.	2,6	1,5	3,5	0,6
60-D'une façon ou d'une autre, j'évalue le rendement des enseignants.	2,7	1,3	3,6	0,7
61-D'une façon ou d'une autre, j'évalue le rendement du personnel non enseignant (professionnel de soutien).	2,8	1,1	3,3	0,8
62-D'une façon ou d'une autre, j'évalue les moyens et les méthodes d'enseignement utilisés dans l'école.	3,0	1,2	3,6	0,6
63-Je mesure la satisfaction des élèves face à leur école en général.	3,1	1,0	3,4	1,0
64-Je surveille ce qui se passe dans l'école.	3,8	0,4	3,7	0,5

Question	Dimension A		Dimension B	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
65-Je travaille avec chaque enseignant en vue de l'aider à améliorer son enseignement.	2,6	1,1	3,1	0,9
66-Je prodigue encouragements, félicitations, blâmes ou insatisfactions au personnel de l'école.	2,8	0,9	3,2	1,0
67-Le cas échéant, je favorise les promotions du personnel de l'école.	2,0	1,5	3,0	1,2
68-Je cherche à persuader le personnel de l'école d'adhérer aux choix déjà décidés.	2,3	1,3	2,6	1,7
69-Dans les rencontres individuelles ou de groupes avec le personnel, j'indique mes préférences.	2,8	1,0	3,3	1,1
70-Dans les rencontres avec les parents j'indique mes préférences.	2,9	1,2	3,2	1,1
71-Je contribue d'une façon ou d'une autre à la solution des conflits entre le personnel de l'école.	3,4	0,8	3,7	0,6
72-J'assure « l'articulation » des objectifs et des activités des professeurs.	2,3	1,3	3,1	1,2
73-J'identifie les besoins en perfectionnement du personnel et, le cas échéant, je formule des projets en conséquence.	2,2	1,5	3,2	1,2
74-J'organise des journées pédagogiques.	2,1	1,2	3,4	0,8
75-J'organise des activités de perfectionnement en dehors des journées pédagogiques	2,1	1,2	3,1	1,0
76-Je planifie l'évolution de l'école.	3,3	0,7	3,7	0,8
77-J'introduis les changements de programme.	2,4	1,1	3,0	1,2
78-Je prends en charge les changements introduits dans l'école par le personnel	2,6	1,1	3,3	1,1
79-J'implante dans l'école les changements décidés par la DDA.	2,2	1,5	2,8	1,5
80-J'implante dans l'école les changements décidés par la MENFP (l'État).	3,5	0,6	3,8	0,4
81-Je contribue à l'émergence de projets spéciaux dans l'école, à leur élaboration et/ou à leur implantation.	2,5	1,4	3,2	1,0
82-Je m'occupe du projet éducatif.	2,7	1,6	3,4	0,9
83-Je m'occupe de la recherche, de l'expérimentation et/ou de la supervision des stagiaires dans l'école.	2,0	1,6	3,0	1,4
84-Je m'occupe des relations avec les représentants syndicaux dans l'école et des ententes qui en découlent.	1,9	1,3	3,0	1,2
85-Je négocie des ententes avec d'autres institutions d'enseignement.	1,8	1,0	2,9	1,1
86-Je m'occupe des relations avec la communauté de l'école et en particulier, je négocie les ententes avec celle-ci.	2,1	1,2	2,9	1,0
87-Je négocie des ententes de service avec d'autres organismes.	1,7	0,9	3,0	1,0

Question	Dimension A		Dimension B	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
88- Je solutionne les crises qui affectent l'école.	3,2	1,0	3,6	0,7
89- Je consacre du temps à aider individuellement des étudiants à tout point de vue.	2,7	1,2	3,3	1,2
90- Je règle les problèmes qui se présentent à chaque jour et que personne d'autres n'est responsable de régler.	2,6	1,2	3,0	1,2
91- Je mets en place les organismes (conseil d'école) de l'école et/ou j'en assure le bon fonctionnement.	2,6	1,1	3,2	1,3
92- J'organise les services de soutien (secrétariat, imprimerie) de l'école et/ou j'en assure le bon fonctionnement.	2,6	1,3	3,5	1,0
93- Je m'occupe des examens dans l'école (organisation des séances, contrôle des examens, etc.).	3,5	0,9	3,7	0,6
94- Je m'occupe de la suppléance dans l'école.	3,1	1,1	3,5	1,0
95- Je prépare le plan d'effectif des différents personnels.	2,9	1,0	3,4	0,9
96- Je répartir les tâches des différents personnels y inclus les membres de l'équipe de direction.	3,3	0,9	3,7	0,7
97- J'accueille et j'initie le nouveau personnel (enseignants, non-enseignants) dans l'école.	3,1	0,9	3,4	0,9
98- Je note les présences et les absences du personnel.	3,7	0,7	3,7	0,7
99- Je tiens à jour les dossiers du personnel.	3,0	1,0	3,5	0,8
100- Je m'occupe de tout ce qui concerne l'entretien, la surveillance, la réparation ou l'amélioration des immeubles.	3,2	0,9	3,6	0,7
101- J'assure l'achat du matériel pédagogique et autres, des appareils et de l'outillage (NAO) pour l'école.	3,4	0,8	3,8	0,5
102- Je m'occupe de l'inventaire et de l'entretien du matériel.	3,2	0,7	3,8	0,5
103- Je m'occupe du budget de l'école (préparation, administration, contrôle et bilan)	3,6	0,7	3,8	0,5
104- Je m'occupe de la petite caisse et procède à des transactions financières.	2,2	1,5	2,7	1,5
105- J'organise des activités visant à obtenir des ressources financières.	2,0	1,1	3,0	1,0
106- Je m'occupe du service de garde en milieu scolaire.	1,3	1,3	1,8	1,7
107- J'organise la rentrée scolaire des élèves et/ou je m'en occupe.	3,6	0,8	3,7	0,6
108- Je m'occupe des dossiers des élèves.	3,4	1,0	3,7	0,8
109- Je m'occupe de l'admission et de l'inscription des élèves.	3,5	0,9	3,6	0,8

Question	Dimension A		Dimension B	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
110-Je mets en place et/ou je m'occupe des services complémentaires et particuliers à l'élève.	2,4	1,1	3,3	0,9
111-Je prépare le calendrier scolaire.	1,7	1,7	2,0	1,8
112-Je prépare l'année au plan de l'organisation pédagogique (maquette horaire, groupe-élève, horaire des activités, attribution des locaux) groupe.	2,5	1,4	3,5	0,8
113-Je m'occupe de la surveillance et de la discipline des élèves.	3,1	1,2	3,6	0,7
114-Je m'occupe de la vie étudiante (y inclus les sorties éducatives, l'accueil, etc.)	3,1	0,9	3,5	0,7
115-Je m'occupe des problèmes reliés à l'intégration des enfants en difficultés d'adaptation et d'apprentissage.	1,8	1,5	2,8	1,6
116-Je m'occupe de la révision des notes des élèves, de leur promotion, de leur certification, des questions relatives au passage du primaire au secondaire ainsi que des rapports qui en découlent.	2,2	1,7	2,8	1,4
117-Je m'occupe de l'évaluation des comportements des élèves et des rapports qui en découlent.	3,1	1,0	3,7	0,5

## **ANNEXE F**

### **TABLEAUX DES RÉSULTATS**

### Résultats des questions relatives aux activités en interaction avec les enseignants

Questions relatives aux activités en interaction avec les enseignants	Menées Dimension A		À mener Dimension B	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
14- Je communique au personnel de l'école toutes les informations pertinentes au fonctionnement de l'école ou à son travail.	3,3	1,1	3,7	0,7
17- Par différents moyens (réunions d'échanges, enquêtes, etc.), je cherche à connaître les attentes et les opinions du personnel de l'école sur les divers aspects de la vie de l'école.	2,8	1,1	3,5	0,8
27- Je consacre du temps au développement et à l'entretien de liens avec le personnel enseignant et les personnels de services d'entretien (PSE) de l'école.	3,5	0,6	3,7	0,4
30- J'agis comme un facilitateur des échanges entre les parents et les enseignants sur les différents aspects de la vie éducative de l'école (orientations, approches éducatives, règlements disciplinaires, méthodes d'enseignement, etc.).	3,1	1,1	3,6	0,7
31- J'organise et/ou j'anime des rencontres favorisant les échanges entre le personnel enseignant et le personnel non-enseignant sur les différents aspects de la vie étudiante de l'école.	2,6	1,1	3,3	0,8
32- J'organise et/ou je participe à des échanges entre les parents d'un élève et l'un ou l'autre des membres du personnel éducatif (enseignants et PSE) de l'école.	2,5	1,0	2,9	0,9
33- J'organise et/ou je participe à des échanges entre les membres du personnel éducatif au sujet d'un élève.	2,6	0,8	3,1	0,8
34- J'organise et/ou je participe à des rencontres sociales du personnel enseignant.	2,2	0,7	2,7	0,8
35- J'organise et/ou j'anime des rencontres permettant les échanges entre le personnel sur l'administration et le fonctionnement de l'école.	2,9	0,9	3,5	0,9
36- J'agis comme un facilitateur des échanges entre les parents et le personnel et le personnel de l'école sur des aspects administratifs de l'école.	2,5	1,0	3,0	1,1
45- J'explique au personnel de l'école les décisions et les politiques qui viennent de	3,5	0,7	3,8	0,5

Questions relatives aux activités en interaction avec les enseignants	Menées Dimension A		À mener Dimension B	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
la direction départementale (DDA).				
47- J'explique aux personnels les normes qui régissent le fonctionnement de l'école ou de la direction départementale.	3,4	0,7	3,7	0,8
65- Je travaille avec chaque enseignant en vue de l'aider à améliorer son enseignement.	2,6	1,1	3,1	0,9
66- Je prodigue encouragements, félicitations, blâmes ou insatisfactions au personnel de l'école.	2,8	0,9	3,2	1,0
68- Je cherche à persuader le personnel de l'école d'adhérer aux choix déjà décidés.	2,3	1,3	2,6	1,7
69- Dans les rencontres individuelles ou de groupes avec le personnel, j'indique mes préférences.	2,8	1,0	2,9	1,3
71- Je contribue d'une façon ou d'une autre à la solution des conflits entre le personnel de l'école.	3,4	0,8	3,7	0,6
72- J'assure « l'articulation » des objectifs et des activités des professeurs.	2,3	1,3	3,1	1,2
73- J'identifie les besoins en perfectionnement du personnel et, le cas échéant, je formule des projets en conséquence.	2,2	1,5	3,2	1,2
97- J'accueille et j'initie le nouveau personnel enseignant, non-enseignant dans l'école.	3,1	0,9	3,4	0,9

### Résultats des activités d'interaction avec les élèves

Questions relatives aux activités en interaction avec les élèves	Menées Dimension A		À mener Dimension B	
	Moyenne	Écart-type	Moyenn e	Écart-type
15- Je communique aux élèves les informations qui les concernent.	3,6	0,7	3,7	0,5
20- Par différents moyens (réunions d'échanges, enquêtes, etc.), je cherche à connaître les attentes et les opinions des élèves sur l'école.	2,8	0,8	3,1	0,8
29- Je discute (en échange libre) avec les élèves de l'école.	3,3	0,8	3,4	0,7
63- Je mesure la satisfaction des élèves face à leur école en général.	3,1	1,0	3,4	1,0
89- Je consacre du temps à aider individuellement des étudiants à tout point de vue.	2,7	1,2	3,3	1,2
117 Je m'occupe de l'évaluation des comportements des élèves et des rapports qui en découlent.	3,1	1,0	3,7	0,5



### Résultats des activités d'interaction avec les parents

Questions relatives aux activités en interaction avec les parents	Menées Dimension A		À mener Dimension B	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
9- Je prépare les informations générales relatives à l'école à être transmises aux parents et, le cas échéant, je le communique moi-même.	3,0	1,1	3,3	0,9
13- Je communique aux parents concernés des informations relatives à leurs enfants.	3,3	0,8	3,6	0,7
16- Par différents moyens (réunions d'échanges, enquêtes, etc.), je recueille des informations sur les attentes et les opinions des parents sur l'école.	2,5	1,0	3,3	0,7
23- Au-delà des impératifs de l'information, je développe et j'entretiens des liens avec les parents.	2,5	1,0	3,2	1,0
30- J'agis comme un facilitateur des échanges entre les parents et les enseignants sur les différents aspects de la vie éducative de l'école (orientations, approches éducatives, règlements disciplinaires, méthodes d'enseignement, etc.).	3,1	1,1	3,6	0,7
32- J'organise et/ou je participe à des échanges entre les parents d'un élève et l'un ou l'autre des membres du personnel éducatif (enseignants et PSE) de l'école.	2,5	1,0	2,9	0,8
36- J'agis comme un facilitateur des échanges entre les parents et le personnel et le personnel de l'école sur des aspects administratifs de l'école.	2,5	1,0	3,0	1,1
46- J'explique aux parents ce qui régit le fonctionnement de l'école et les décisions qui y sont prises.	3,3	0,8	3,7	0,6
48- Je sollicite la contribution des parents pour diverses activités dans l'école ou pour exercer des fonctions dans les organismes de participation.	2,4	1,2	3,0	0,9
70- Dans les rencontres avec les parents j'indique mes préférences.	2,9	1,2	3,2	1,1